

Desafios para a Docência em Arte: Teoria e Prática

unesp 

 Núcleo de
Educação a
Distância

**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

Rejane Galvão Coutinho (Coord.)

Desafios Para a Docência em Arte: Teoria e Prática

COORDENADORA

Rejane Galvão Coutinho

AUTORES

Adriana Maria de Oliveira Desiderio

Alessandra Pereira Matias Ugino

Ana Luiza Bernardo Guimarães

Daniela Braga do Couto Rosa Mázaró

Jonas Marcelo Gonzaga

Lucia Quintiliano

Márcia Benavente Tendeiro

Marcio Rogério Ferreira de Souza

© BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Pró-Reitoria de Pós-Graduação – UNESP

Rua Quirino de Andrade, 215

CEP 01049-010 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 5627-0561

www.unesp.br

Preparação e Revisão: Frederico Ventura

Projeto Gráfico e Diagramação: Marco Aurélio Casson

D441 Desafios para a docência em arte [recurso eletrônico]: teoria e prática / Coordenadora Rejane Galvão Coutinho; Autores Adriana Maria de Oliveira Desiderio... [et. al.] – São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, [2013].

110 p. : il., figs., gráfs., tabs., quadros, fotos., mapas

e-Book

Modo de acesso:

www.acervodigital.unesp.br

Resumo: Trata-se dos melhores trabalhos de Conclusão de cursos, provenientes da segunda edição do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor).

ISBN:

ISBN 978-85-7983-511-7



1. Arte – Estudo e ensino. 2. Professores – Educação continuada. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Desiderio, Adriana Maria de Oliveira. III. Universidade Estadual Paulista. Núcleo de Educação a Distância. IV. Título.

CDD 700

Ficha Catalográfica elaborada por Ivone Santiago dos Santos – CRB 8/6394

Todos os direitos reservados. Não é permitida a reprodução sem autorização desta obra de acordo com a Lei de Direitos Autorais (Lei 9.610/1998).

unesp 

nead Núcleo de
Educação a
Distância

**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Governador
Geraldo Alckmin



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Secretário
Herman Jacobus Cornelis Voorwald



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor

Julio Cezar Durigan

Vice-Reitora

Marilza Vieira Cunha Rudge

Chefe de Gabinete

Roberval Daiton Vieira

Pró-Reitor de Graduação

Laurence Duarte Colvara

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Eduardo Kokubun

Pró-Reitora de Pesquisa

Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária

Mariângela Spotti Lopes Fujita

Pró-Reitor de Administração

Carlos Antonio Gamero

Secretária Geral

Maria Dalva Silva Pagotto



NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP - NEaD

Coordenador

Klaus Schlünzen Junior

Coordenação Acadêmica - Redefor

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Sumário

PREFÁCIO	6
O corpo do interator materializado no corpo da obra de arte <i>Lucia Quintiliano</i>	10
Não me proteja do que eu quero! Parangoleando a formação dos professores de Arte Ana Luiza Bernardo Guimarães	21
O uso de materiais gráficos de exposições nas aulas de Arte Marcio Rogério Ferreira de Souza	36
Rede de experiências Daniela Braga do Couto Rosa Mázaró	47
A atuação do educador ironista na educação Jonas Marcelo Gonzaga	63
A importância e as contribuições da arte na interdisciplinaridade Adriana Maria de Oliveira Desiderio	75
A educação contemporânea de Arte: repensando o cotidiano da sala de aula Alessandra Pereira Matias Ugino	88
Atelier Straube: (re)significando a arte em Guarulhos Márcia Benavente Tendeiro	98

PREFÁCIO

Os textos que compõem este *e-book* são fruto de experiências de professores de Arte em processo de formação continuada e por esta característica comum, revelam o quão potente e diversa podem ser as experiências de educadores comprometidos com suas práticas e seus próprios processos de formação. A publicação traz uma seleção dos trabalhos finais do Curso de Especialização em Arte, curso realizado por docentes do Instituto de Artes da Unesp dentro do Programa Rede São Paulo de Formação Docente, Redefor, da Secretaria de Estado de Educação. Um curso oferecido aos professores de Arte da rede estadual paulista e realizado na modalidade a semipresencial.

Nesta edição do curso tivemos quase trezentos trabalhos de conclusão. Para chegar a esta seleção aqui publicada, dos dez melhores trabalhos, uma equipe de avaliadores formada pela coordenadora desse curso, Rejane G. Coutinho, pela professora autora e especialista Rita Luciana Berti Bredariolli, e pela representante dos orientadores educacionais, Silvana Brunelli, procedeu a uma primeira triagem a partir das indicações dos orientadores, levando também em conta as avaliações/notas das bancas examinadoras. Com esta primeira seleção, ficamos com trinta bons trabalhos para examinar de forma mais apurada, privilegiando aqueles que se desenvolveram alinhando a prática docente com a teoria estudada ao longo das disciplinas e incluindo também algumas boas reflexões teóricas que dialogaram com os referenciais explorados no curso. Por fim, a diversidade dos temas selecionados foi também um critério importante, ainda que não explícito inicialmente, por revelar o alcance dos estudos e reflexões possibilitadas pelo curso.

Importante ressaltar que todo o processo de seleção dos textos foi pautado pelo eixo organizador do projeto do curso, que convida o professor a refletir sobre sua própria formação, buscando valorizar suas experiências pessoais e profissionais como ponto de partida para explorar o novo e, ao mesmo tempo, como espaço de encontro consigo mesmo.

Observando a linha de um *corpus* teórico com acento na prática docente, elencamos os artigos de Ana Luiza Bernardo Guimarães, Alessandra Pereira Matias Ugino, Marcio Rogério Ferreira de Souza, Lucia Quintiliano e Carla Cristina Bojorque.

Em *Não me proteja do que eu quero! Parangoleando a formação dos professores de Arte*, Ana Luiza com apuro acadêmico e dispondo de um significativo leque teórico, examina a formação do professor de Arte na contemporaneidade, de modo a propor um entendimento outro e além das

designações – formação inicial/formação continuada – o que se coaduna com o eixo central do curso. A autora, também amparada pelas ideias e conceitos que transitam na obra de Hélio Oiticica, tece com irreverência profícua, paralelos com uma formação desejável do professor de Arte, aquela que deve integrar a produção artística, a pesquisa e a reflexão.

Contribuição outra, igualmente próxima do tema das “utopias que cercam o ensino da Arte” presente na disciplina que abre o curso, encontra-se no artigo *A educação contemporânea de Arte / Repensando o cotidiano da sala de aula*. Neste, Alessandra Pereira Matias Ugino, ao lançar mão de autores como Ana Mae Barbosa, Imanol Aguirre, Gilles Deleuze, entre outros, procura revisar a sua práxis docente com o objetivo de proporcionar “um encontro mais íntimo, crítico e sensível entre a arte e o público”. Sua narrativa central foi construída a partir de uma situação de aprendizagem proposta ao 2º ano do Ensino Médio no ano de 2012, que abordou a obra de Luciano Mariussi *Entre Gritando*, uma instalação montada no Museu de Arte Moderna de São Paulo.

Por sua vez, o artigo de Márcio Rogério discorre sobre o potencial educativo de materiais gráficos (folders, livretos, folhetos, cartões postais, entre outros) de instituições culturais como o Centro Cultural Banco do Brasil e o Museu de Arte Moderna de São Paulo e que são distribuídos gratuitamente ao público frequentador desses espaços. *O uso dos materiais gráficos de exposições nas aulas de arte* considerou de perto as questões enfocadas na disciplina do curso, Recepção e Mediação do Patrimônio Artístico e Cultural, a destacar o fato de que esses materiais podem ser provocadores e/ou agentes reflexivos da proposta expositiva e educativa da instituição e, como consequência, das relações ulteriores com a Arte; e, devido a essas mesmas características, o autor deles se utilizou como recurso de aprendizagem junto a seus alunos, em uma estruturada sequência didática que envolveu: degustação e análise do material gráfico da exposição, visita ao museu ou instituição artística e roda de conversa.

Em *O corpo do interator materializado no corpo da obra de arte*, Lucia Quintiliano narra alguns de seus projetos relacionais que se desenvolveram no espaço escolar, a destacar a intervenção com pinturas de rostos dos alunos nas paredes entre os corredores das salas de aula. Para a autora esses projetos oportunizam não só a participação de todos os educandos, mas, também inserem e os aproximam de produções de artistas renomados, a exemplo de *Cores no Dique* de Maurício Adinolfi e *Paredes Pinturas* de Mônica Nador. Os questionamentos: “Quais são as experiências estéticas que estamos propiciando aos nossos alunos e de que maneira estamos possibilitando este encontro de si mesmo frente ao outro?” foram os fios condutores que desencadearam as proposições e reflexões da autora, bem fundamentadas por teóricos significativos.

Carla Cristina Bojorque em *Jogos teatrais: possibilidade de ressignificação lúdica*, recupera, relata, analisa e avalia várias aulas bem sucedidas e que diretamente tratam dos jogos teatrais como forma de expressão significativa no processo de construção do ensino e aprendizagem. Tendo em conta a aplicação dos jogos teatrais, Carla optou por duas diretrizes: os jogos teatrais básicos e as sugestões de reconstrução destes a partir das propostas dos alunos, e, pelas reflexões decorrentes do estudo de teóricos, a saber: Ingrid Dormien Koudela, Viola Spolin, Ricardo Japiassu, Olga Reverbel,

Maria F. de Rezende e Fusari, Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Henri Wallon. Ao final, a autora pondera sobre o lugar que hoje o teatro-educação ocupa na escola.

Adentrando em uma linha mais teórica, sem, contudo perder ligação com a prática docente, Adriana Maria de Oliveira Desiderio em seu artigo *A importância e as contribuições da Arte na interdisciplinaridade*, analisa e revisita, a partir de seu extenso percurso como professora, as mudanças educacionais atreladas às propostas pedagógicas e ao ensino da disciplina Arte. Em um primeiro momento, a autora reconhece o escasso conhecimento que seus colegas de trabalho possuem sobre a Arte, bem como a sua importância dentro do currículo escolar e suas possibilidades pedagógicas, o que dificulta a compreensão e a implementação de um efetivo trabalho interdisciplinar, isto é, um trabalho integrado, articulado e orgânico. Dentre seus principais questionamentos se encontram aqueles que procuram entender as razões que impedem que os professores de outras disciplinas incorporem entre suas parcerias a disciplina de Arte; e, se esta, hoje, desfruta do mesmo valor de outras disciplinas do currículo escolar. Na busca de respostas, Adriana se ampara em destacados teóricos para melhor conformar o conceito de interdisciplinaridade e, por outro lado, examinar a arte e seus processos criativos, que necessariamente envolvem o produtor. Ao invés de aportar soluções para os impasses, a autora opta por apresentar e discutir questões cruciais que transitam e se interseccionam no tema da interdisciplinaridade, o que revela um viés analítico generoso, visto que procura alargar a visão que possamos ter do assunto.

Ainda, correspondendo à vertente teórica, porém em entendimento com a disciplina que trata das metodologias contemporâneas, encontramos o artigo de Jonas Marcelo Gonzaga – *A atuação do educador ironista na educação*. A partir da concepção de Imanol Aguirre sobre o educador ironista, o autor constroi seu estudo incorporando reflexões pessoais em busca do que melhor corresponderia as demandas transitórias contemporâneas de um educador, que, necessariamente, devem envolver o educando, de modo a criar canais efetivos de comunicação entre ambos. Chama-nos a atenção não só a qualidade do texto, mas, igualmente, a revisão bibliográfica do assunto empreendida pelo autor. Por fim, a partir da experiência profissional de ator no Grupo Sensus, Jonas Marcelo nos traz a conhecimento a realização de uma performance sensorial junto aos seus alunos do 8º ano, com o intuito de promover a humanização das relações do ambiente escolar e também a de problematizar o significado mesmo da obra performática.

Em pleno diálogo com os referenciais tratados no curso, *O patrimônio imaterial vai à escola: Samba de Bumbo de Santana de Parnaíba* de Adriana da Silva, não só recupera historiograficamente e com profundidade o tema, como também relata a sua experiência de imersão nessa manifestação. A autora propõe que esse patrimônio imaterial seja incluído nas propostas curriculares do país, enquanto manifestação artística e/ou cultural. Assim sendo, reconhecemos, nesse artigo uma correspondência atual para com o ensino da arte e que bem pode ser um incentivo a outros professores: a valorização cultural de seu próprio local. Cabe-nos ainda mencionar que a inserção do conjunto iconográfico em pleno diálogo com o texto, enriqueceu ainda mais o conhecimento dessa expressão cultural e artística.

Outro artigo bem cuidado em sua pesquisa historiográfica, que contou com pesquisa de campo e entrevistas, é o de Márcia Benavente Tendeiro, *Atelier Straube: (re)significando a arte em*

Guarulhos. A fim de examinar a formação da artista Edite Straube, bem como o diferencial que o seu ateliê imprime à cidade em questão e aos artistas locais, a autora recupera momentos da história do ensino da arte no Brasil e nesse particular se apoia na disciplina: Ensino de Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos. Trata-se de um tema interessante e pouco estudado, que contribui para a divulgação e entendimento de espaços artísticos alternativos. Certamente, um estudo que merece receber desdobramentos.

O artigo de Daniele Braga do Couto Rosa Mázaro, *Rede de experiências*, é uma reflexão sobre o próprio trabalho artístico enquanto bailarina e coreógrafa alicerçada pelo referencial teórico do curso. Podemos acompanhar a análise de três obras solo de dança contemporânea concebidas e interpretadas pela autora: *Em algum lugar de mim*, *Cadê meu swing?* e *Quintal*. Daniele investe na aproximação do público com a obra, seja por meio de bate-papos, comentários emitidos por espectadores ao final das apresentações e o livro de registros, por julgar que esses recursos transformam a sua percepção sobre a obra, fomentando ainda mais o seu processo criativo. Consideramos esse estudo ímpar, pois as análises são feitas sob o ponto de vista de uma educadora que é também artista e se propõe com lucidez a entender seu percurso profissional, bem como a construção de sua poética. Apesar de não focar diretamente a educação escolar, não podemos deixar de mencionar o fato de que essas obras são constantemente revisitadas e reelaboradas em função do espaço e do público: teatros, centros culturais, escolas e universidades públicas e privadas, praças públicas e centros comunitários.

Ao publicar este conjunto de textos estamos compartilhando os resultados de um bem sucedido processo de formação e desejando que estas experiências se propaguem e incitem outras experiências..

Rejane Galvão Coutinho

Silvana Brunelli

O corpo do interator materializado no corpo da obra de arte

Lucia Quintiliano¹

As marcas que deixamos no outro e as que o outro nos deixam é uma questão bastante relevante dentro do ambiente escolar e tem conduzido meu trabalho como educadora. “Fazer fissura, transbordar em traço, virar ferida, marca, cicatriz. Fazer corpo do que era silêncio e imensidão” (Aragon apud Lima, 2011, p.88).

Essas reflexões começaram a tomar corpo quando comecei um trabalho em parceria com os alunos. A proposta era pintar os seus rostos nas paredes da escola, entre os corredores das salas de aula. Uma proposta um tanto quanto audaciosa, que precisaria tanto da autorização da direção, como da autorização do aluno para o uso de sua imagem. “É sempre por um corte ou fissura que se produz uma abertura ao acontecimento e se dá passagem ao tempo e à criação” (Deleuze apud Lima, 2011, p.188).

Ao criarmos produzimos marcas com as matérias do mundo. As marcas que os alunos deixam nas carteiras nos abre espaço para reflexões sobre as experiências estéticas que eles vivenciam na escola, em sua necessidade de criar imagens para marcar sua presença no espaço que convive cotidianamente por várias horas. “As experiências inauguram para alguém a possibilidade de existir frente a um outro, através da articulação de signos que constituem e apresentam as vivências deste existir de um modo singular” (Lima, 2011, p.188).

Quais são as experiências estéticas que estamos propiciando aos nossos alunos? De que maneira estamos possibilitando esse encontro de si mesmo frente ao outro?

A arte intermedeia as relações humanas através dos objetos estéticos, criando espaços relacionais (Bourriaud, 2009). Na contemporaneidade, a arte nos convida à participação sensível, corporal, nos convida a fazer parte dela.

Sabe-se que a relação entre a arte e o público é indissociável. Isso é mais perceptível nas artes de espetáculos do que nas artes visuais. No teatro, na dança e na música, a plateia alimenta o espetáculo, sendo o espectador o grande responsável pela excelente atuação dos atores. Nesse caso, um alimenta o outro. Sem o público não há sentido para obra existir, sem a obra não há sentido para

1 Graduada em Educação Artística pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Nossa Senhora do Patrocínio” (1988). Especialização em Teatro/Teatro Dança pela Universidade de São Paulo (1992). Especialização nas Linguagens das Artes pela Universidade de São Paulo (2009). Possui especialização em Artes para professores do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e Programa Redefor (2012). Atualmente é professora de educação básica II da rede estadual na E. E. Olga Cury, em Santos/São Paulo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Desenho.

a existência desse mesmo público. Sendo assim, a obra só existe com a presença do espectador, e é esse caráter relacional que dá vida a obra.

Essa característica relacional é também fator intrínseco da produção visual, pois não basta à obra existir, ela precisa relacionar-se com o público para ter vida. Ao pintar uma tela, se o artista não a faz circular por qualquer meio, para assim ela estabelecer contato com o público e este legitimar o seu existir, ela não será nada; embora ela exista como um produto, não existirá como elemento comunicador de uma ideia, um ideal, uma crítica, enfim, não estará dotada de vida. Marcel Duchamp “afirmava que é o espectador que faz a obra” (apud Plaza, 2002, p.9).

Bourriaud (2009, p.21), escritor e crítico de arte contemporânea, afirma que “a arte sempre foi relacional em diferentes graus, ou seja, fator de socialidade e fundadora de diálogo”.

Assim, a interação entre a obra e o público se apresenta em diferentes graus de abertura (Bourriaud, 2009), e segundo Plaza (2002, p.10), a inclusão do espectador na obra de arte segue a seguinte linha de percurso:

Participação passiva (contemplação, percepção, imaginação, evocação etc.), participação ativa (exploração, manipulação do objeto artístico, intervenção, modificação da obra pelo espectador), participação perceptiva (arte cinética) e interatividade, como relação recíproca entre usuário e um sistema inteligente.

Caminhando por essa linha de raciocínio, podemos dizer que participação passiva corresponde à abertura de primeiro grau, a participação ativa à abertura de segundo grau e a perceptiva à de terceiro grau (Plaza, 2002).

Na abertura de primeiro grau a obra é aberta e o espectador atua como observador, contempla, julga, emite valores acerca daquilo que observa.

Na abertura de segundo grau o espectador é convidado a participar da obra. É a chamada obra de participação na qual o espectador constitui-se como elemento indispensável, torna-se matéria da própria obra, podendo interferir, manipular e até mesmo ajudar na constituição da mesma.

Podemos dizer que uma das características das obras de participação é o seu caráter efêmero. As obras são concebidas já com um fim pré-determinado, ou seja, elas já nascem com a morte anunciada. E, em seu curto período de vida, elas ainda sofrem com a presença do seu bem maior, o espectador, que ao participar da obra acaba interferindo em sua breve longevidade, muitas vezes desmaterializando-a. Segundo Sogabe (2007, p.1.586), “à medida que o corpo do público vai se materializando na obra, esta por sua vez vai se desmaterializando como objeto físico e tornando-se mais um processo”.

Ao falar da participação do espectador nas obras participativas, Plaza nos brinda, no texto “Arte e interatividade”, com uma nota cômico-irônica:

Grande parte das obras expostas na IX Bienal de São Paulo (da qual participamos em 1967), dedicada predominantemente a “arte de participação”, terminaram no lixo devido aos estragos e excessos de participação do público. Desde então, a “arte de participação” ficou datada no imaginário do consumidor brasileiro. (Plaza, 2002, p.16)

Na abertura de terceiro grau ficam as obras que são geradas por interfaces digitais. São as chamadas obras interativas, e o termo interatividade é usado para defini-las. “Esta abertura, mediada por interfaces técnicas, coloca a intervenção da máquina como novo e decisivo agente de instauração estética” (Plaza, 2002, p.9).

“A obra existe em potencial na memória do computador, e só se configura de acordo com a interação do corpo do público, podendo se atualizar de formas diferentes de acordo com o tipo de interação” (Sogabe, 2011, p.52). Sabemos que o caráter relacional da arte sempre existiu, mas é no século XX que a preocupação com a recepção se intensifica. Algumas das proposições artísticas do período integram o espectador na constituição da própria obra. Podemos exemplificar com Hélio Oiticica, que ao suspender a cor no espaço, com seus “Penetráveis” (1960), convida o espectador a circular por entre as obras, ou ainda, com seus “Parangolés” (1960), em que o espectador é solicitado a habitar a obra, ou seja, o espectador torna-se a obra, pois é ele que dá movimento e vida a ela. Sendo assim, ao participar da obra o espectador sai de sua postura passiva frente à mesma alterando o seu caráter existencial.

Ferrara (apud Plaza, 2003, p.9) nos aponta que no século XX:

A participação do receptor – aviltada, desejada, repelida, solicitada, estimulada, exigida – é a tônica que perpassa os manifestos da arte moderna em todos os seus momentos e caracteriza a necessidade de justificar a sua especificidade.

Segundo Bourriaud, a arte atual resgata as heranças das vanguardas do século XX, contudo, recusando seu dogmatismo e sua teleologia, e sobre isso pondera:

O modernismo se banhava num “imaginário de oposição”, retomando os termos de Gilbert Durand, que procedia por separações e oposições, amiúde desqualificando o passado em favor do futuro; baseava-se no conflito, enquanto o imaginário de nossa época se preocupa com negociações, vínculos, coexistências. Hoje já não procura mais se avançar por meio de posições conflitantes, e sim com a invenção de novas montagens, de relações possíveis de unidades distintas, de construção de alianças entre diferentes parceiros. Os contratos estéticos, tal como os contratos sociais, são tomados pelos os que são: ninguém mais pretende instaurar a idade do ouro na terra, e ficaremos contentes em criar *modi vivendi* que permitam relações sociais mais justas, modos de vida mais densos, combinações de existência múltiplas e fecundas. Da mesma forma a arte não tenta mais imaginar utopias, e sim espaços concretos. (Bourriaud, 2009, p.63)

Para Bourriaud (2009, p.85), na atualidade há uma tendência por parte dos artistas a explorar novos modelos de sociabilidade e de interatividade que convocam o observador a participar de forma ativa de suas poéticas e, muitas vezes, a se inserir na constituição das próprias obras. Sendo assim:

As relações entre os artistas e suas produções, assim, rumam para a zona do *feedback*: há alguns anos vêm se multiplicando os projetos artísticos conviviais, festivos, coletivos ou participativos, que exploram múltiplas potencialidades da relação com o outro. O público vê-se cada vez mais levado em conta. Como se agora essa “aparição única de um distante”, que é a aura artística, fosse abastecida por esse público: como se a microcomunidade que se reúne na frente da imagem se tornasse a própria fonte da aura, o “distante” aparecendo pontualmente para aureolar a obra, a qual lhe delega seus poderes. A aura da arte não se encontra mais no mundo representado pela obra, sequer na forma, mas está diante dela mesma, na forma coletiva temporal que produz ao ser exposta. (Bourriaud, 2009, p.85)

Em “Cores no Dique”, um projeto desenvolvido por Maurício Adinolfi na comunidade do Dique – uma das maiores favelas de palafitas da América Latina, situada na divisa de Santos com São Vicente, litoral paulista –, Adinolfi explora um novo modelo de socialidade e interação, no qual o objeto estético é o intermediador das relações inter-humanas.

O projeto “Cores no Dique” (2009) foi realizado através de uma parceria entre o Ministério da Cultura, via edital Interações Estéticas, a Funarte, o Ponto de Cultura Arte no Dique e o artista plástico Maurício Adinolfi.

A ação estética de Adinolfi consiste numa ação relacional, compartilhada, com os moradores da comunidade do Dique.



Imagem 1: Palafitas

Dona Helena, líder comunitária da comunidade do Dique e uma das integrantes da ONG Arte no Dique, enquanto amiga de Adinolfi o convidou para uma visita à comunidade.

Ao visitar o local, Adinolfi conheceu os moradores, as moradias, as condições do lugar. Ao conversar sobre as condições do lugar, a origem dos moradores, o trabalho, a família, ficou instigado a agir a partir da pintura. No entanto, os madeirites que já estavam em más condições, a posição das palafitas sobre a água e o lixo pareceram ser inicialmente elementos que dificultariam a ação. Mas dona Helena sugeriu a troca dos madeirites, pois na comunidade havia moradores especialistas no assunto.

A possibilidade de construir e reformar as casas, segundo Adinolfi, o despertou de alguma forma, e o fez lembrar dos trabalhos que já vinha fazendo com madeira e de um projeto em particular que realizou no “Ateliê Amarelo” (uma residência artística em São Paulo) em parceria com marceneiros do centro da cidade. E o que mais o surpreendeu foi pensar que existia uma ação de reconstrução e reforma mesmo naquelas condições:

O ser humano é mesmo impressionante! Conheci alguns desses profissionais e eles demonstraram vigor e interesse fascinante, o que me fez pensar que o trabalho ali só poderia

existir com parceria e com a força que vinha de dentro dos moradores. Pois só assim estaria integrado e coerente com uma vontade de mudança. (Adinolfi, 2012)²

Assim, em parceria com os moradores da Comunidade do Dique, o projeto aconteceu, os madeirites podres das palafitas foram trocados por novos e pintados. A pintura foi feita pelos próprios moradores, que aprenderam através de oficinas organizadas num barracão cedido pela CDHU. Sobre a pintura, Adinolfi comenta:

Como artista eu tinha minha ação. Eu definia as misturas, passava ideia de cor, composição. Na verdade, no início eu montava as composições, mas na prática, quando juntava eu e os moradores, a gente sempre mudava. Por exemplo, eu pensei em uma casa só com tonalidades verde e azul, mas na hora a moradora queria laranja, cores fortes. Eu deixei. Na verdade eu não deixei, é uma questão de bom senso, a casa é dela, ela queria [...] a definição das cores foi em conjunto e isto foi muito legal porque ficou melhor que os desenhos que eu tinha feito. (Adinolfi, 2010)³



Imagem 2: Croqui ilustrativo.

2 Em entrevista concedida a Lucia Quintiliano, em 29/11/2012.

3 Em entrevista concedida a Mariana Di Stella Piazzolla, em 21/02/2010. Disponível em: <<http://coresnodique.wordpress.com/page/2/>>. Acesso em: 28/12/2012.



Imagem 3: Palafita após a reforma.

As trocas dos madeirites aconteciam em mutirões. Alguns formados por pessoas que se davam bem, e outros por familiares. Segundo Adinolfi (2010), alguns eram bem festivos: “Teve um dia que foi o melhor deles, foi um mutirão com cerveja e camarão frito na hora, porque tem alguns pescadores que vivem lá”.⁴

Para Adinolfi, a dimensão do projeto só se tornou perceptível a partir da reforma da primeira casa:

Depois desta primeira casa, com um mutirão festivo, caiu a ficha do que é este projeto. Até então parecia que nada ia acontecer. Ficávamos pintando as madeiras no barracão, e foi acumulando o trabalho mesmo de oficina, de chamar as pessoas, criar este vínculo. Então a gente ficou pintando durante um tempo e só a partir da primeira casa que a gente percebeu que a coisa podia mesmo acontecer! (Adinolfi, 2010)⁵

Podemos observar através do projeto “Cores no Dique” as relações inter-humanas se constituindo a partir do elemento estético. Adinolfi afirma que o que mais o marcou nesse trabalho foi o vínculo que ele criou com os moradores da comunidade. Adinolfi com sua poética cria os espaços relacionais que, segundo Bourriaud (2009, p.98-99), as pessoas “podem entrar em contato entre si [...] reaprendem o convívio e a partilha [...] em que as relações profissionais são objetos de comemoração festiva [...] e nas quais as pessoas estão em contato constante com a imagem de seu trabalho”.

O projeto é desenvolvido com e para as pessoas da comunidade, os gestos, as marcas das pinceladas do artista se une aos gestos e pinceladas do interator que se transforma em parceiro, e juntos materializam seus corpos na obra que será habitada.

Em “Ninhos”, de Hélio Oiticica (1970), o “habitar” a obra é por um curto período de tempo, e em “Cores no Dique” (2009), de Maurício Adinolfi, o “habitar” torna-se permanente.

Podemos também observar as relações inter-humanas acontecerem nos projetos “Paredes Pinturas” (2008), de Mônica Nador. O projeto de Nador consiste na pintura de casas em regiões de urbanização precária, em um trabalho conjunto com a população local. Há mais dez anos Nador se

4 Ibidem.

5 Ibidem.

dedica ao projeto, o qual a fez optar por ir viver na periferia de São Paulo para melhor desenvolver sua ação.

Não há uma forma de apresentar o projeto de Nador, sem que ele perca qualidade, sem apresentar um pouco do percurso da artista. E, para isso, valho-me de um recorte da escrita de Eleilson Leite (2008), coordenador do programa de cultura da ONG Ação Educativa, ao apresentar Nador no catálogo *Pintura na margem da cidade* (2008).

O trabalho com muros e fachadas de casas em comunidades de baixa renda começou com ações dentro da Comunidade Solidária, em 1998, pelo qual viajou por vários estados do Brasil. Depois, na Favela São Remo, localizada atrás da USP, aprofundou sua concepção. No ano seguinte fez um importante trabalho no Assentamento Carlos Lamarca, em Itapetininga. Da aproximação com o MST surgiu um posicionamento mais ideológico. A sensibilidade com os pobres virou causa. Mônica não queria ser mais um artista que vai à “quebrada”, faz a ação e desaparece. Quis fazer parte da comunidade. Por isso criou o Jardim Miriam Arte Clube (Jamac), na periferia da Zona Sul de São Paulo, e lá está há cinco anos morando e trabalhando. O envolvimento com as pessoas é a chave principal para entender o trabalho de Mônica Nador em favelas. Ela cria sinergia, forma um grupo rapidamente e sai fazendo arte em toda parte [...] contratada pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional Urbano (CDHU), passou seis meses em diversas comunidades do Jardim Santo André, periferia do ABC. Fez um trabalho exemplar e levou o resultado e as pessoas que deles participaram para expor em uma badalada galeria na região da Paulista. (Leite, 2008)

O que une as experiências de Adinolfi e Nador é seu caráter relacional, com ações coletivas, dirigidas a comunidades com urbanizações precárias. Ambos saem do circuito destinado às artes visuais e vão ao encontro de seu público, numa perspectiva que democratiza a arte. Em ambos a arte é baseada na participação e na produção de relações com o outro, em que as relações não são reguladas por nenhuma moeda e sim por objetos estéticos.

Os objetos e as instituições, o emprego de tempo e as obras, são ao mesmo tempo, resultado das relações humanas – pois concretizam o trabalho social – produtores de relações – pois organizam modos de socialidade e regulam os encontros humanos. (Bourriaud, 2009, p.66)

Adinolfi e Nador criam espaços concretos relacionais, desenvolvem um projeto político e problematizam a esfera das relações (Bourriaud, 2009, p.23).

Ambos privilegiam a pintura como elementos estéticos em suas ações, concebem o gesto humano na constituição de suas poéticas, materializando assim o corpo do interator na obra, tornando-o coautor dessa obra.

Adinolfi e Nador nos apresentam ações que transformam as vidas das pessoas, ações significativas que interferem no seu viver. E na escola, estamos oferecendo experiências significativas aos alunos, experiências que marcam as vidas dos nossos alunos?

* * *

O projeto de intervenção com as pinturas dos rostos dos alunos nas paredes entre os corredores das salas de aulas na escola consistiu num trabalho conjunto de pintura entre professor e aluno. O aluno cedia a imagem, e o professor preparava o estêncil. Com o estêncil pronto, eles pintavam uma copia para si e outra na parede da escola.



Imagem 4.

Ao pensar a experiência, não o fiz inicialmente como professor, mas como artista; como o artista que quer experimentar formas, suportes, um novo modelo de participação do observador, pensando em posteriormente expandir essa proposta para além dos muros da escola, ocupando a cidade, expandindo a experiência para muros e postes, e para uma comunidade isolada do centro urbano.

A escola foi o espaço inicial escolhido para essa experimentação, pois nela as relações já estavam constituídas, já havia vínculos estabelecidos. Propus a ação aos alunos do segundo ano do ensino médio. No princípio, a proposta era muito abstrata aos alunos, que achavam-na interessante, mas não acreditavam que poderia acontecer. O projeto só começou a “pegar” quando as primeiras pinturas foram para a parede. A partir de então a ideia foi contagiando, o interesse por aprender a técnica foi nascendo e a pareceria foi se estabelecendo. O medo, a vergonha e o receio da própria imagem exposta, o confronto com todos os outros adolescentes da escola eram questões que eram suscitadas a todo o momento. Para alguns, era algo muito tranquilo, para outros, algo muito angustiante. Vencer essas questões era algo que caberia somente a eles, eu não podia forçar; alguns entravam na proposta somente para ter a sua própria imagem, para poder tê-la no seu quarto, mas quando via o resultado, se encantava e não resistia, ia para a parede e sentia-se orgulhoso com sua imagem em exibição.

A materialidade para a execução do projeto era dividida entre mim e a escola, que forneceu algumas transparências, impressão, tinta e pincel.

Fomos ocupando o espaço, pensando no diálogo entre as imagens, na conversa que elas queriam passar. “A obra de arte pode ser definida como um objeto relacional, como o lugar geométrico de uma negociação com inúmeros correspondentes e destinatários” (Bourriaud, 2009, p.37).

A experiência estética é, nessa perspectiva, um encontro; ela acontece na presença de um outro significativo que recebe e reconhece aquilo que é criado – o que torna indissociáveis, na própria experiência, produção e recepção. (Lima, 2011, p.188)

Assim, a intervenção no espaço escolar proporcionou aos alunos uma relação de pertinência à comunidade escolar, e o revistar a sua produção diariamente inseriu-os na relação dialogal com a recepção, preservação e conservação das próprias produções, expandindo esse diálogo às produções culturais do mundo.

A pintura dos rostos na parede tornou-se um jogo de prazer, de cumplicidade que ultrapassava os limites da relação entre professor e aluno, em que o fazer é mera obrigação recompensada com a atribuição de uma nota.

A arte representa uma atividade de troca que não pode ser regulada por nenhuma moeda, nenhuma “substância comum”: ela é distribuição de sentido em estado selvagem – uma troca cuja forma é determinada pela forma do próprio objeto, e não pelas determinações que lhe são exteriores. A prática do artista, seu comportamento enquanto produtor determina a relação que será estabelecida com sua obra: o que ele produz, em primeiro lugar, são relações entre as pessoas e o mundo por intermédio dos objetos estéticos. (Bourriaud, 2009, p.59)

Havia um exercício conjunto de pensar a forma. As imagens que eles cediam eram significativas a cada um deles, cada uma continha uma história, era um recorte de uma lembrança. Assim, a parede foi se constituindo de memórias, onde as histórias se cruzavam e uma nova trama era tecida, uma nova história era constituída. Traçando assim uma cartografia sentimental (Rolnik, 1989), criando vínculos afetivos com o espaço, com o grupo que vivenciou a experiência e com o grupo que também se via ali na parede através da experiência do outro.

E, assim, os vínculos foram intensificados, tendo como mote gerador a experiência estética, “criando práticas artísticas correspondentes, isto é, uma forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar-juntos, o encontro entre observador e quadro. A elaboração coletiva de sentido” (Bourriaud, 2009, p.21).

A experiência com os rostos nas paredes foi interrompida, o consenso se desfez, e não pudemos concluí-la. E num belo dia fomos surpreendidos com o apagamento das imagens pintadas: “Nossa, hoje eu quase chorei na hora da saída... Estavam pintando a parede... Nossa, professora, todo nosso trabalho sendo destruído... Tão triste!!!” (Leticia Barreto, 2012).⁶

Ao remover as imagens dos alunos da parede, não se removeu somente a pintura, mas também um pouquinho de cada um, a sua relação de pertencimento, as marcas que exibiam orgulhosamente na parede da escola; na escola que os marca muitas vezes com ações irrefletidas, negando a “possibilidade de existir frente a um outro, através da articulação de signos” (Lima, 2011, p.188).

“Uma boa obra de arte sempre pretende mais do que sua mera presença no espaço: ela se abre ao diálogo, à discussão” (Bourriaud, 2009, p.57). Assim, ao refletirmos sobre a ação, refletimos também sobre o lugar da arte no consciente das pessoas, a mesma ação que na rua é validada, na escola é apagada. A arte na rua pode acontecer, na escola ela é negada. Na rua a ação é arte, e na escola o que é? Não deveria ser uma relação inversa? A escola não deveria ser o espaço democratizador das experiências estéticas, o local do encontro das criações artísticas, do nascimento da arte?

Compreendendo o caráter efêmero dessa produção, e com o intuito de validá-la perante o poder institucionalizado na escola, essa ação transformou-se em projetos; em projetos que foram validados pela Secretária Estadual da Educação, e que foram executados no primeiro semestre de 2013. São eles:

6 Aluna em depoimento ao ver as pinturas sendo apagadas, via *Facebook*, em 22/03/2012.

1) Projeto de intervenção nas paredes internas da E. E. “Olga Cury” (Prodesc – código do projeto: 08029/2012).

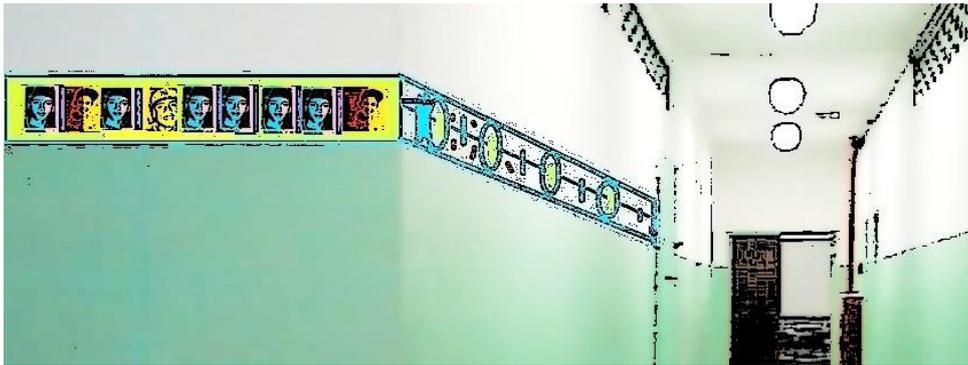


Imagem 5: Croqui ilustrativo.

2) Projeto de ocupação do muro da E. E. “Olga Cury” (Prodesc – código do projeto: 08022/2012).

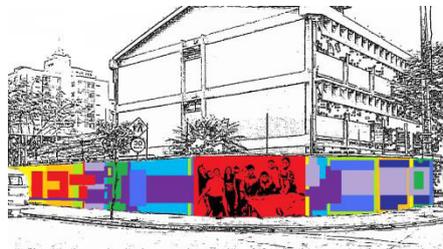


Imagem 6: Croqui ilustrativo.

“Para perceber, o espectador ou o observador tem que criar a sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original” (Dewey, 2010, p.137). Sendo assim, essas propostas são tentativas de proporcionar aos alunos uma experiência real, tirando-os do formato A4 que a folha do caderno de desenho nos impõe, da materialidade que nos é concedida para a ação expressiva dentro da escola, pois “sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte” (Dewey, 2010, p.137).

Ao estudar a estrutura estética da ação desenvolvida na escola, buscando fundamentação teórica para a mesma na produção científica e através de ações poéticas que dialogam com a proposta, podemos dizer que a pintura dos rostos pintados nas paredes entre as salas de aulas apresenta características autorais originais ao materializar o corpo do interator na obra de arte. Na obra de Adinolfi e de Nador, a materialização do corpo do interator se faz através dos gestos deste que se unem aos gestos do artista na construção coletiva do objeto estético. Já na ação da escola, as marcas do interator é o seu próprio corpo materializado na obra, sendo o corpo do interator o próprio objeto estético. “A noção da inserção do outro não é somente um tema. Ela é absolutamente essencial para a compreensão formal do trabalho” (Bourriaud, 2009, p.73). Sendo assim, sem inserção do aluno interator, não há obra, pois a obra só existe porque o aluno se permite ser a obra.

Porém, a ação na escola ainda não está concluída. O contato com o artista e com as obras relacionais possibilitaram a reflexão e a ampliação da experiência em projetos que possibilitarão um exercício maior com a experiência estética, ampliando as relações do aluno com a arte.

Sendo assim, os projetos relacionais dentro da escola podem oportunizar a participação de todos, e o “eu não sei” pode ser driblado por um processo de experimentação que viabiliza ao adolescente

inserir-se em produções significativas, próximas às produções de artistas renomados contemporâneos, propiciando a ele o encontro com a arte a partir da vivência e da experimentação de processos não estereotipados. O aluno pode, assim, tornar a arte um produto de um esforço consciente (Lowenfed; Brittam, 1977, p.337) e a intermediadora de relações humanas.

Referências bibliográficas

29ª BIENAL. Catálogo. São Paulo: 2010.

BARBOSA, A. M. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BOURRIAUD, N. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAUQUELIN, A. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHRISTOV, L. H. S. *Repertório dos professores em formação*. Curso de Especialização em Arte Unesp/ Redefor, módulo 1, disciplina 1. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40349/6/2ed_art_m1d1.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2012.

COUTINHO, R. G. *Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural*. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redefor, módulo 3, disciplina 6. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/45822/6/2ed_art_m3d6.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2012.

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

GOMBRICH, E. H. *História da arte*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

LIMA, E. A. Objetos-cicatriz e recepção estética: experimentando pensamentos em meio a obras em obras. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, PUC-SP, v.8, 2011.

LOWENFELD, V.; BRITTAM, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

NADOR, M. *Pintura na margem da cidade*. Catálogo. São Paulo: 2008.

OITICICA, H. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

PIAZZOLLA, M. S. *É de fins ou devir que estamos falando?* Disponível em: <<http://coresnodique.wordpress.com/page/2/>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

PLAZA, J. Arte e interatividade: autor-obra-recepção. *ARS*, São Paulo, n.2, 2002, p.9-29. Disponível em: <<http://www.cap.eca.usp.br/ars2/arteeinteratividade.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SOGABE, M. T.; LEOTE, R. *Poética, linguagens e mídia*. Curso de Especialização em Arte Unesp/ Redefor, módulo 4, disciplina 8. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47004/1/2ed_art_m4d8_txt.ppd>. Acesso em: 9 ago. 2012.

SOGABE, M. T. O corpo do observador nas artes visuais. In: *Encontro nacional da Anpap*, 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas. Florianópolis: Udesc, 2007.

Não me proteja do que eu quero!¹ Parangoleando a formação dos professores de Arte

Ana Luiza Bernardo Guimarães²

Introdução

O artista, o papel dele, é declanchar no participante, que é o ex-espectador, o estado de invenção. O artista declancha no participante o estado de invenção [...] Eu declancho o grande estado de invenção [...] as pessoas normais se transformam em artistas plásticos [...] eu declancho [...] eu não me transformei num artista plástico, eu me transformei num declanchador de estados de invenção.

Hélio Oiticica (1985)

Hélio Oiticica (Rio de Janeiro, 1937-1980), artista declanchador³ de estados de invenção, movido pela legenda “experimentar o experimental”, potencializa na arte seu exercício maior de liberdade: proposições poéticas que se desligam da estética tradicional e se descolam do que é permanente e durável, como “a moldura na pintura e o pedestal na escultura, a utilização do suporte de representação, a exposição em espaços convencionais, como museus e galerias de arte, a dicotomia obra-público” (Frange, 2006).

Percorrendo as trilhas de sua produção poética, percebe-se que as experiências do artista, especialmente na fase final de sua jornada, se desenvolveram em torno da questão da participação do público com a obra, sua “inter-ação”, meio pelo qual questionava – e ainda questiona, se pensarmos na reverberação de suas obras em nós – os papéis sociais do artista e o *status* da obra de arte. A

1 O título deste artigo faz alusão à obra da artista estadunidense Jenny Holzer, que em 1982 apresentou ao público frases provocadoras em um painel de LED, em Nova York, como “*Protect me from what I want*” [Proteja-me do que eu quero], intervindo no cenário contemporâneo e conturbado da metrópole. Aqui, entretanto, a frase torna-se uma solicitação intencional que busca não apenas provocar o leitor, mas desvelar a intenção da autora.

2 Professora do Departamento de Artes Visuais das Faculdades Integradas de Ourinhos (FIO). Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2012). Mestre em Educação pela mesma instituição (2010). Possui especialização em Artes para professores do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e Programa Redefor (2012).

3 Declanchar, do francês, *déclencher*, abrir a porta tirando a tranca ou levantando o trinco. No português, poderia ser traduzido como destrancar, desencadear, dar início à, provocar (Houaiss, 2009).

essência de sua produção consistia em propor experiências que potencializassem o alargamento do ser/estar no mundo, gerando no outro a redescoberta de si – também como produtor de arte.

Para Hélio Oiticica, essa transformação do “usual” objeto artístico instigaria no outro uma metamorfose, uma vez que se esperava do participante uma disponibilidade para a experiência, uma liberdade, uma improvisação capaz de conduzir-lhe ao encontro consigo mesmo (Tessler, 2013). A procura daquilo que Oiticica chamou de *suprassensorial*⁴ visava uma dissolução dos hábitos cristalizados de cada participante, para que este redescobrisse em si a capacidade criadora, como afirma:

Cheguei então ao conceito que formulei como *suprassensorial* [...] É a tentativa de criar, por *proposições* cada vez mais abertas, exercícios criativos, prescindindo mesmo do objeto tal como ficou sendo categorizado – não são fusão de pintura-escultura-poema, obras palpáveis, se bem que possam possuir este lado. São dirigidas aos sentidos, para através deles, da “percepção total”, levar o indivíduo a uma “suprassensação”, ao dilatamento de suas capacidades sensoriais habituais, para a descoberta do seu centro criativo interior, da sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano. (Oiticica *apud* Brett, 1992, p.135; grifos nosso)

Dentre todas as proposições de Oiticica, precisamos destacar a que se refere ao *Parangolé*,⁵ um conjunto de capas, bandeiras, barracas e estandartes, fabricados pelo artista e confeccionados com lamê, gaze, pedaços de tecido, plástico, juta, sacos entre outros materiais. Com os parangolés, o público/participador penetra nas obras e é envolvido por elas, veste-as, experimenta, dança, cria, sente-se nelas.

Em *Parangolé* vemos a fusão entre cor, corpo, dança, poesia e música em uma manifestação coletiva. Qualquer um pode usar um parangolé, ser o motor da obra, fazer a obra acontecer e, de certa forma, assumir para si a crítica inserida na mensagem que a reveste. Essa proposição, realizada a partir de 1964, satisfazia a uma aspiração máxima do artista: a total *interação* entre a obra e o público, e por esse acesso, uma estreita ligação *entre a vida e a arte*.

Para Fernandes (2009, p.24):

Parangolé é a proposição com que Oiticica formula sua arte ambiental. Aqui as cores já não estão mais contidas, mas soltas, envolvendo o corpo que as faz fulgurar no espaço por evoluções de dança. A cor passa do campo do sensível para integrar o da técnica e expressão. E o corpo, por sua vez, antes resumido à posição de receptor da obra, de espectador, passa agora a ser o gerador da mesma.

As obras de Oiticica, longe de serem dadas à pura apreciação, são antes convites para vivências, espaços/movimentos de proposição do artista ao participante, o ex-espectador, que potencializado por essa proposição, pode adentrar os *estados de invenção*. O artista, então, não se contenta em deter a autoria da obra, ao contrário, torna-se um propositor, um detonador da obra no outro, e por isso mesmo, um militante que resiste à conformação – uma forma de escape do espírito de manada que, obstinadamente, trabalha para nos enquadrar (Luft, 2004).

Esse conceito de invenção, proposto por Oiticica, abrange o descobrir e o experimentar; demanda correr riscos, escapa da captura do óbvio para lançar-se em experimentações, para estar em constante

4 O suprassensorial era constituído de uma série de exercícios de criação, de experiências abertas em que o objeto não era mais do que um pretexto, e os cinco sentidos deveriam ser despertados.

5 Gíria carioca que pode ser entendida, entre outras coisas, como “conversa fiada”, “o que é que é?”, “o que está rolando” ou “como vão as coisas?”.

“estado de invenção”, isto é, de *desaprendizagem* permanente, como argumenta Virgínia Kastrup (1999, p.152):

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito de *desaprendizagem* permanente. Em sentido último aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados.

Desaprender, sob essa ótica, é uma ação intencional que dialoga intrinsecamente com o cenário do ensino/formação de professores de Arte, uma vez que esse desapegar-se de hábitos cristalizados – quando transformados em meras escoras a respaldar ações infundadas e inertes de significado – implica uma ação de deslocamento no espaço/tempo educativo. Estar em estado de invenção significa compreender que

[...] nada está garantido. Nada é desde sempre nem para sempre. Também não há um método único nem receitas infalíveis. O desafio não é capturar a atenção do aluno para que ele aprenda, mas promover nosso próprio aprendizado da atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter disruptivo. Pois ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização. Estas podem ser fugazes, emergindo no campo da percepção e se dissipando em seguida. Mas é imprescindível a manutenção de sua potência para a invenção de novas subjetividades e de novos mundos. (Kastrup, 2005, p.1287)

Nesse contexto, estar em *desaprendizagem*, ser/estar em “estado de invenção” significa inquietar-se. O inquietar provoca e é provocado pela ação investigativa, pela reflexão constante e pelo mergulho no equilíbrio entre conservar/transformar, pelo desejo de desaprender. E essa busca – acionada pela inquietude e aquilatada pela reflexão – age na essência da pessoa/professor, no âmago da sua integridade, gerando deslocamentos, rupturas e continuidades – um movimento que só se faz possível quando arte-vida-educação se fundem.

As relações entre a poética de Oiticica e a formação de professores de Arte reflexivos são o mote do presente artigo. A aposta consiste em provocar atravessamentos de arte, vida e formação de professores a partir da partilha de conceitos como o de professor reflexivo (Schön, 2000), formação em Arte a partir de modos de pensar artisticamente (Eisner, 2008), artista/pesquisador/professor (Irwin, 2008) e experiência (Dewey, 2010), entendendo a formação do professor de Arte como a de alguém capaz de transgredir a realidade em que vive, “assumindo-se como um sujeito contemporâneo que produz Arte, ensina Arte e pesquisa sobre e em Arte” (Lampert; Nunes, 2012).

Evitando cair nos modismos ou na discussão sobre os modos de ser professor de Arte, o que se espera é traçar pontos de luz para uma formação à docência que se faça artística, em que a arte seja o princípio maior da liberdade, uma docência-núcleo de transformação de valores e atitudes. Assim como para Oiticica o artista é um propositor, também no ensino de Arte, mais especificamente, na formação dos professores de arte, espera-se que estes sejam propositores, declanchadores, *desaprendizes*, reflexivos de sua práxis para poderem fazer suas próprias escolhas, percorrerem seus próprios caminhos de formação e de (des)aprendizagem e, assim, estarem em constante estado de invenção.

Criando estados de invenção: o Parangolé Pamplona você mesmo faz/ o Parangolé Pamplona a gente mesmo faz⁶

Invenção não se coaduna com imitação: simples, mas é bom lembrar.

Hélio Oiticica (1970)

Pensar a questão da formação dos professores de Arte é, no mínimo, tarefa desafiadora, uma vez que a especificidade da área trabalha tanto com aspectos subjetivos quanto objetivos do conhecimento e da experiência artística, e muitas vezes está “ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses” (Frange, 2003, p.36).

A formação contemporânea dos professores de Arte precisa buscar nos fundamentos da educação, da Arte e do seu ensino, elementos para uma epistemologia da formação em Arte, como já proclamava, desde a década de 1980, a professora Noêmia Varela,⁷ através da pertinente reflexão:

Mas, que devemos pensar da formação do arte-educador? Quais as relações da arte com a educação que poderão melhor delimitar o lugar e a natureza do processo de formação do arte-educador? O que dá mais a pensar sobre esta questão e que ainda não foi pensado? Que é necessário *desaprender* para encontrar o caminho mais sábio que nos leve à elaboração mais rica do processo de formação do arte-educador? (Varela, 1986, p.12; grifo nosso)

Dentre tantas questões levantadas por Varela, penso que a primeira que demanda a ser analisada se refere a conceber a docência em Arte como uma docência para a preparação de artistas (Read, 1982), não tanto no sentido literal da palavra – produtores de arte –, mas, principalmente, na acepção de professores que dilataram sua capacidade de sentir, idear, perceber, “imagizar” em sua prática a fim de melhorá-la, aquilatá-la, como define Corazza (2012):

Docência que, ao modo de seu artífice, poderia ser chamada “artística”. Que, ao se exercer, cria e inventa. Docência que “artista”. Que, ao educar, reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a “artistagem” de práticas pedagógicas ainda inimagináveis e, talvez, nem mesmo possíveis de serem ditas. Práticas que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos. Desassossegam o sossego dos antigos problemas e das velhas soluções. Estimulam outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado. Em uma expressão: dispersam a “mesmice”.

Esses professores que levam a docência a um espraiamento de seus próprios horizontes tecem uma trama que se vale da urdidura do processo de criação, uma vez que assumem “o seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, de rabiscar, voltar a desenhar-se” (Loponte, 2007, p.236). E para isso não há manuais ou receitas prontas!

Na ação de esquadrinhar-se constantemente, os professores começam a questionar sobre e como têm ensinado, buscando uma relação maior entre aquilo que pensam e realizam, precisando da vida e do viver para que o ensino/aprendizagem de arte de efetive. Nesse sentido, Rita Irwin (2008,

6 *Parangolé Pamplona* é um trabalho de Hélio Oiticica de 1968, produzido para uma exposição na cidade de Pamplona, Espanha (1972). O subtítulo em questão se refere ao trecho da música “Parangolé Pamplona” de Adriana Calcanhoto, no CD *Marítmo* (1998).

7 Precursora dos primeiros cursos de formação inicial e continuada para arte/educadores realizados no Brasil.

p.91) afirma que esses professores são habitantes das fronteiras,⁸ uma vez que “ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreensão e representação do mundo [...] integram saber, ação e criação, uma existência que requer uma experiência estética encontrada na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática”.

Irwin (2008) afirma que é possível integrar *theoria, praxis e poesis*, em uma articulação entre teoria/pesquisa/ensino/aprendizagem/arte/produção advindas do trabalho do *a/r/t, artist-research-teatcher* [artista-pesquisador-professor]. Para ela, ensino, pesquisa e produção são “que-fazer” que se coadunam, se entrelaçam, se costuram e que precisam ser desígnio e propósito na formação docente, uma vez que essas esferas não são feitas em pequenas caixas, mas vividas e adensadas de significados.

A esse respeito, Bredariolli (2011, p.72) assevera que

“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.

Nesse contexto, “a/r/tografistas” são todos aqueles que buscam liquefazer⁹ os limites dos conceitos enraizados que distanciam a teoria, a prática e a própria produção artística da vida, potencializando em si e no outro *estados de invenção*, e reivindicando a desaprendizagem como meta: um processo contínuo de reflexão sobre aquilo que já se sabe, mas também de pesquisa sobre o que se almeja conseguir.

Assumir-se professor de Arte em constante estado de invenção – e esta não combina com a imitação, já dissera Oiticica – consiste em investigar sua práxis, compreendendo que ela se refere muito mais a uma atitude que o faz diferir da cotidianidade de si mesmo – não negando que existam “formas e modos” de ser docente, mas sim encontrando brechas para escapar da cristalização das nossas práticas pedagógicas e estéticas para desencadear devires, como afirma Corazza (2007, p.22):

Os educadores-artistas são tomados em segmentos de devir-simulacro, cujas fibras levam deste devir a outros, transformam estes devires naquele, atravessam limiares de poderes, saberes, subjetividades [...] quando os professores-artistas compõem, pintam, estudam, escrevem, pesquisam, ensinam, eles têm apenas um único objetivo: desencadear devires.

8 Por fronteira, Irwin entende o “espaço de sutura de opressões múltiplas e um espaço potencialmente libertador por meio do qual se pode migrar a uma nova posição de sujeito [...] [funcionando] como um espaço onde culturas entram em conflito, contestam e reconstituem umas às outras” (Smith, 1993 apud Irwin, 2008, p.90).

9 De certa forma, retomo aqui a metáfora de Bauman (2007) acerca da liquidez como princípio da pós-modernidade, representando a dissolução dos valores advindos da filosofia iluminista em prol de um homem que, livre de suas amarras, pode alcançar a mais completa felicidade. Para ele, “a liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo” (Bauman, 2007, p.7). A ideia é que o professor de Arte, livre dos ranços que há muito circunscrevem sua práxis e sua formação, possa finalmente escolher seus próprios caminhos, consciente da epistemologia que embasa suas concepções e ações.

Estar em estado de invenção é também estar em devir, um sentimento de inacabamento que nos força a (re)aprender, uma necessidade ou parafraseando Foucault (apud Deleuze, 1992, p.131): “um pouco de possível, senão eu sufoco”. Entretanto, uma docência que se faz artista não significa esquecer as mazelas que a envolvem, como as inadequadas condições de trabalho, os salários incompatíveis ou os currículos engessados, mas buscar formas de resistência (Foucault, 2004), dispositivos respiráveis para nossa subjetividade, devassar um permanente estado de invenção, assumindo que “a cena docente é feita de dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, dúvidas, incertezas, conquistas, sucessos” (Loponte, 2007, p.236).

Uma docência que se faz artista e investigativa necessita conhecer seus desdobramentos, apreender a matéria de sua ação, reconhecer procedimentos e utilizá-los em toda sua potencialidade. Trocando em miúdos, implica um saber/fazer que enquanto se faz se aprende e que enquanto se aprende, se faz. E nisso a docência, a formação de professores de Arte, tem muito a aprender com os artistas e os meandros de sua linguagem.

A esse respeito, Eisner (2008) considera que a fatura artística e seus modos específicos de pensar são relevantes – para não dizer necessários – ao aprendizado dos estudantes, mas o são sobremaneira para pensarmos um currículo de formação de professores que se pautem pela relação entre pesquisa-produção artística e atuação educativa. O autor aponta que “examinar uma concepção de prática enraizada nas artes pode contribuir para o melhoramento dos meios e dos fins da educação” (Eisner, 2008, p.6), uma vez que urge recompor, através das formas de pensar que a arte evoca, a concepção daquilo que a educação poderá consumir.

Tomando de empréstimo os estudos de Eisner (2008), o que se propõe é pensar também a formação do professor de Arte a partir da própria arte, daquilo que ele chamou de “formas qualitativas de inteligência enraizadas no artístico”. Para tanto, o pesquisador descreve seis delas: (a) a capacidade de compor relações qualitativas que satisfaçam algum propósito; (b) a formulação de objetivos; (c) a relação forma-conteúdo; (d) os limites do conhecimento não são definidos pelos limites da linguagem; (e) a relação entre o pensamento e o material com que se trabalha; e (f) os motivos.

Sobre a primeira lição, a *capacidade de compor relações qualitativas que satisfaçam algum propósito*, o autor explica que assim como o artista necessita experimentar as relações de qualidade que surgem em sua produção, emitindo juízos de valor sobre elas, também o professor necessita fazer escolhas, julgar e tomar decisões a partir de um determinado objetivo, sempre em benefício de algum propósito maior. A ideia é que as artes possam ensinar a agir e a julgar na ausência de regras, “a confiar nos sentimentos, a prestar atenção nas nuances e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e depois fazer outras escolhas” (Eisner, 2008, p.10) – o que pressupõe um diálogo intenso com o conceito de professor reflexivo, dissertado mais adiante.

A segunda lição, *formulação de objetivos*, nos instiga a pensar que assim como no campo artístico, os fins podem seguir os meios, os acasos podem sugerir fins, produzindo pistas que podem ser seguidas. Consoante a essa lógica, podemos adotar a ideia que a formação e atuação de professores podem perseguir um propósito flexível,¹⁰ podem ir além do que está previsto nas ementas

10 O propósito flexível (Dewey, 2011) é oportunista, pois se baliza nas características emergentes que aparecem em um dado contexto, dentro de um campo de relações. Ele não está rigidamente agrupado a objetivos predefinidos, mas pode se modificar se melhores oportunidades aparecerem (Eisner, 2008).

das disciplinas ou nos planos de aula, podem explorar a surpresa e conservar estados de invenção, abrindo-se à incerteza e à desaprendizagem.

O terceiro ensinamento diz respeito à *relação forma-conteúdo*, que pode ser entendida como a relação entre teoria e prática, entre aquilo que professo e o que realizo, pois “a forma como uma coisa é dita é parte e parcela do que é dito” (Eisner, 2008, p.11).

No campo da visualidade podemos dizer que a forma dá-se a ver pelo conteúdo e o conteúdo só se expressa pela forma. Ligados, imantados, dialéticos, forma-conteúdo podem muito bem ser metáforas para a relação teoria-prática: teoria que se vincula aos problemas reais que surgem na prática e a prática sendo orientada pela teoria (Maia; Scheibel, 2009). Redimensionadas uma na outra, ambas não se separam – ao menos não deveriam –, uma vez que pensar/conhecer/agir/refletir parecem ser faces complementares de uma mesma moeda.

Considerando que as relações de forma-conteúdo e teoria-prática são indicotomizáveis, o desafio que se coloca na formação dos professores de Arte é justamente o alinhamento entre “o que se diz e o que se faz” de tal forma que a ação seja refletida, pensada, articulada.

A quarta lição traz à tona a concepção de conhecimento tácito (Polanyi, 1967) – abordada com mais afinco posteriormente –, uma vez que avizinha-se da ideia de que *nem tudo o que é conhecível pode ser articulado de forma proposicional*. A arte, por expressar significado, não se limita àquilo que pode ser afirmado, inventando outros sentidos. A formação de professores, nessa ótica, não precisa se limitar a andarilhar pelos caminhos já sabidos, mas pode se aventurar pelas trilhas do sensível, do inventivo, do singular e do plural, de modo que se possa criar outras visões de educação, outros valores a encaminhar sua concretização, até mesmo porque

Um dos pontos-chave da nova proposta pedagógica encontra-se na alteração do processo de ensino e não apenas na alteração do discurso a respeito dele [...] não basta transmitir ao futuro professor um conteúdo mais crítico; [...] é preciso romper com o eixo da transmissão-assimilação em que se distribui um saber sistematizado falando sobre ele. Não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com. (Romanowski; Martins, 2009, p.175)

O quinto exemplo que a arte nos ensina, a *relação entre o pensamento e o material com que se trabalha*, aborda as imposições de cada material; um violino, por exemplo, produzirá algumas nuances que uma flauta doce jamais alcançará; as aguadas de uma aquarela nos permitem aguçar qualidades visuais diferentes do trabalho com a tinta à óleo... Cada material nos dá a pensar um procedimento diferente. Assim como o artista precisa experimentar as possibilidades de cada material, também o professor de Arte precisa compreender a diversidade que o cerca, alargando seus horizontes em busca de outras possibilidades de atuação. Essa lição, em especial, aponta para como os cursos de formação desenham seus currículos e os tipos de experiência que propiciam aos seus aprendizes, o que requer “não só uma mudança de perspectiva, relativa aos nossos objetivos educacionais, mas também uma mudança no tipo de tarefas de empreendimento que nós convidamos nossos alunos a fazer” (Eisner, 2008, p.11).

Como sexta lição, chegamos à ideia de *motivo*. Eisner (2008, p.11) afirma que “nas artes os motivos tendem a ser assegurados pelas satisfações estéticas que o trabalho em si torna possível”, que também pode ser entendido como o desejo, como o motor principal de ser professor de Arte, de abraçar a docência com todos os seus problemas e com todas as suas qualidades.

Essas formas de pensar a formação dos professores de Arte tomam de empréstimo outro conceito: o de que a arte e sua fatura *podem ensinar a aprender fazendo*, como pontua Dewey (1959a, p.203-204):

O saber que primeiro se adquire e que fica mais profundamente gravado é o de como fazer as coisas – como andar, falar, ler escrever, patinar [...] indefinidamente. [...] Quando a educação, sob o influxo de uma concepção escolar do saber, que tudo ignora, exceto fatos e verdades cientificamente formulados, não reconhece que a matéria educativa primária ou inicial está sempre em uma manifestação de atividade que implique o uso do corpo e a manipulação de material, a matéria educativa é isolada das necessidades e objetivos do educando e converte-se, destarte, exclusivamente, em coisa a ser decorada e reproduzida quando o exijam. Ao invés disto, o conhecimento do curso natural do desenvolvimento sempre se vale de situações que implicam aprender por meio de uma atividade, aprender fazendo.

Para Dewey (1959a), a educação não se descola da vida, assim como a arte não se aparta dela. A formação de professores e a própria educação deveriam ter como mote o *processo de desenvolvimento do ser humano* e não somente o produto, possibilitando a reconstrução da experiência como algo que potencializa a operação reflexiva, culminando com uma aprendizagem efetiva.

Dewey usa o termo *experiência* não como um mero fazer, mas como uma ação refletida, intencional, planejada,

que requer a percepção dos fins para que seja possível julgar os meios e os produtos a serem criados. A experiência de conhecimento só é de fato experiência quando aquele que se põe a conhecer tem a oportunidade de perceber integralmente o objeto a ser conhecido, de estabelecer relações diversas com o que já sabe, com outras experiências, com signos já construídos e com hipóteses que poderá então produzir. Requer uma ação ativa do sujeito que aprende e um pensar e agir compreendendo o todo. (Christov, 2011, p.5-6)

Para Dewey (2010), a experiência não é algo estilhaçado, irreal ou descontínuo, mas sim uma totalidade, porque abrange a singularidade de cada sujeito que aprende, “as interações que realiza em seu contexto cultural, as relações que estabelece entre seus saberes, seus signos, seus valores e as relações que estabelece produzindo sentidos sobre os novos desafios postos pela experiência” (Christov, 2011, p.6).

Dentro desse contexto, a experiência não se mede em aspectos quantitativos, mas sim qualitativos: o que importa é a qualidade da experiência que nos passa, uma vez que a experiência só se efetiva quando assenta características ativas – entendida como a tentativa de – e passivas – o sofrimento ou o êxtase, de certa forma –, pois a ideia é que “fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica [entre eles]” (Dewey, 1959a, p.152).

Segundo Jorge Larrosa (2004, p.161), a palavra experiência “vem do latim *experiri*, provar. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” e continua explicitando que experienciar traz na sua raiz semântica as ideias de travessia e de colocar-se em perigo, em constante estado de invenção, uma vez que

A palavra experiência tem o ex do exterior, do estrangeiro, do exílio, do estranho e também o ex da existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ex-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alemão fará também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr

em perigo. Tanto as línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (Larrosa, 2004, p.162)

Essa experiência também pode ser entendida como um “divisor de águas” na formação do professor, como algo que nos envolve em forte concentração, como se absorvidos pelo momento ou pelo objeto de arte, inundados por uma sensação de revelação, de falta de articulação e pelo despertar de um apetite investigativo; a experiência como algo esclarecedor que nos leva a outro patamar de relação, de compromisso com a própria formação (Lavelberg, 2012).

Luciana Bredariolli (2011) afirma que a experiência acontece na interação do sujeito com os acontecimentos e passagens de seu contexto, resultando em um processo de aquilamento de 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 (2010), sob o mesmo padrão de uma obra de arte. Tal “experiência” se opõe à monotonia, à reprodução, ao mecanicismo, à repetição, à arbitrariedade, à ausência de objetivo, e é integrada pela atuação conjunta da prática, da emoção e do intelecto. (Bredariolli, 2011, p.70)

Assim, uma experiência só se torna experiência quando há uma “relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (Dewey, 2011, p.27). Ter uma experiência e proporcionar uma experiência perpassam pela escolha e, ao mesmo tempo, pela capacidade de interrupção da massificação da prática e da negação da “síndrome de Gabriela”, uma vez que

requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2004, p.160)

Essa capacidade de fazer escolhas, de emitir juízos, de estabelecer relações de qualidade, configuram o cerne do *professor reflexivo* e inquietador de pensares e agires sobre sua prática, um professor que não se deixa conformar pela práxis imitativa, pois sabe que esta se configura

pelo estreitamento do terreno da imprevisibilidade, tornando imutáveis tanto as finalidades quanto os modos de agir, vez que independentemente das necessidades, limitações e possibilidades apresentadas pelos sujeitos e contextos, já se define, de antemão, o que fazer e como fazer, perdendo-se, assim, a incerteza e a aventura do processo criador, reduzindo o fazer à repetição, à mera imitação de ações criadas por outrem. (Mattar, 2011 p.171)

Ao contrário, o professor que investiga sua própria prática, concebe-a como artística e sabe que ela não está no manual, presa a uma fórmula. Antes, passa por estados de invenção e de experimentação produzidos por cada situação e por cada professor. E lidar com essa capacidade de improvisar e de fazer escolhas necessita de um perfil docente reflexivo, isto é, um professor questionador que, baseando-se na vontade, na intuição e na pesquisa (experimentação) busca soluções para os problemas, uma vez que “pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (Dewey, 1959a, p.159).

Para Dewey, aguçar a maneira de se pensar é o que ele denomina de *pensamento reflexivo*, ou seja, “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (1959b, p.13), diferentemente do pensamento rotineiro – guiado pelo impulso, hábito ou submissão à autoridade. Essa ação detalhada e intencional torna o professor o intelectual responsável por desenvolver sua própria capacidade reflexiva, mediante análise de sua práxis.

Esse pensamento reflexivo, esse estado permanente de dúvida e de análise, possibilita a ação de uma finalidade consciente, libertando o homem de um pensamento rotineiro e, por isso mesmo, previsível. O pensamento reflexivo dá ao professor a capacidade de planejar, de projetar tendo em vista uma realidade futura.

Projetar assume o sentido de escolha e de busca consciente, de uma postura de quem quer aprender mais – e por isso se propõe a desaprender as verdades tidas como absolutas e as mentiras tidas como incertas –, de quem procura investigar a curiosidade do mundo, de quem parangoleia a própria existência, constituindo-se em permanente estado de invenção.

Pensar reflexivamente alavanca a invenção e o planejamento. Através da reflexão constante, o professor aperfeiçoa e antecipa as consequências resultantes de suas ações – seja para evita-las ou para respaldá-las. Esse professor, ao se defrontar com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, fazendo emergir novas concepções para a prática (Schön, 2000).

Ser questionador e reflexivo, ter capacidade para julgar e tomar decisões se configura, desta forma, como uma possibilidade de conquista de autonomia frente à racionalidade técnica e a massificação da prática. Compartilho com Larrosa (2002, p.21) a ideia que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

Pensar reflexivamente dá significação às coisas. Enriquecer as coisas com um sentido significa, também, uma vivência efetiva da palavra que se professa no exercício cotidiano do ambiente escolar (Machado, 2000). Sem esse afinado compasso, corre-se o risco de tornar inócuo o cultivo dos valores fundamentais à construção e consolidação do arquétipo humano. Nada pode ser mais insalubre na formação do jovem do que conviver com o discurso elaborado por valores e a prática opressiva nos procedimentos escolares. “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço” não pode ser uma máxima a se efetivar nos bancos escolares e nas ações docentes. Nada parece menos íntegro que perceber-se marionete de um discurso que ora beneficia uns, ora outros, porque não se solidifica nas ações cotidianas.

Schön (2000) partilha das ideias de Dewey (2010) acerca do pensamento reflexivo, valorizando a *experiência e a reflexão na experiência*, mas também trazendo à tona a concepção de *conhecimento tácito* (Polanyi, 1967), que pode ser compreendido como um saber mais do que se pode dizer, um conhecimento na prática. Para ele, o ensino deve ser balizado pela epistemologia da prática, isto é, “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta” (Pimenta; Ghedin, 2008, p.19).

O conhecimento tácito manifesta-se na espontaneidade (Alarcão, 1996), expressando-se na execução de uma dada tarefa, sem ter a necessidade de uma reflexão prévia. Mirian Celeste o define como

algo que pode ser ainda imprevisível, como uma mancha de luz. Algo que pode estar “na ponta da língua”, mas não sabemos o que é até encontrar uma referência que nos traga a certeza. Algo que faz manejar situações de incerteza, singularidade e conflito (Martins, 2006).

Muito embora esse conhecimento na ação mobilize os conhecimentos tácitos, sabe-se que estes não são suficientes para respaldar as situações que extrapolam o usual. Esse movimento de “ir além” do que já se sabe traz em seu cerne três momentos imprescindíveis ao pensamento do professor reflexivo: *reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação*.

Por *reflexão na ação* podemos entender a ação de surpreender-se e de refletir sobre essa surpresa, procurando reformular o seu modo de ver o problema. Caracterizada pelo processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua, a reflexão na ação provoca o questionamento estrutural dos pressupostos que balizam nossas ações educativas, redimensionando nosso potencial de desaprendizagem. Para Schön (2000, p.32),

podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos.

Qualquer que seja a esfera de trabalho, as descrições do ato de reflexão na ação são sempre construções, tentativas de colocar de forma explícita, e muitas vezes simbólica, o conhecimento tácito, em um processo dinâmico – uma vez que o professor, ao buscar interpretar aquilo que é vivenciado, questionando sua prática, reorientará suas ações no mesmo momento que as vivencia.

Tanto a *reflexão sobre a ação* – entendida como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e procedimentos de sua própria ação – quanto a *reflexão sobre a reflexão na ação* – que busca uma apropriação de teorias sobre o problema a ser investigado – são fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor. Para Mattar (2010), é nessas instâncias que o indivíduo toma consciência dos saberes mobilizados e construídos durante a ação, de modo que o conhecimento tácito se torne consciente e seja acionado quando necessário.

Para Perez Gómez (1992, p.103), a reflexão “implica na imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotação, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. Nesse sentido, não há neutralidade reflexiva, uma vez que a todo momento nossas concepções e crenças se confrontam com a análise que realizamos do ato educativo e, por que não dizer, da nossa própria formação, como também afirma Paulo Freire (1998, p.105): “É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor”.

No enalço desse pensar reflexivo, Dewey (1959b) estabelece algumas características essenciais ao professor, quais sejam: (a) abertura de espírito – para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros, alocando-se numa atitude de disponibilidade para o novo, o “estado de invenção”; (b) responsabilidade – propriedade de ponderar cuidadosamente as consequências de uma determinada ação, examinando os efeitos de cada decisão tomada; e (c) empenho de todo o coração – que envolve a relação emocional em conjunto com a cognição para mobilizar as atitudes anteriores, envolvendo-se diante dos desafios que surgem nos caminhos.

Schön (2000) também pontua propriedades indispensáveis ao profissional reflexivo, também denominado por professor pesquisador, como (a) a importância que confere à reflexão e à pesquisa, associada à sua capacidade de estruturar situações e problemas relacionados com a sua prática, também entendida como a capacidade de desenvolver o espírito investigativo; (b) a análise das suas práticas, colocando questões a si mesmo como: O que aconteceu? Porque aconteceu? De que modo eu influenciei o que se passou? Poderia ter sido de outro modo?; (c) a identificação dos aspectos em que precisa aprender, incluindo predisposição para falar e escrever sobre as suas próprias experiências; e (d) a análise constante de sua atuação nas suas relações interpessoais, incluindo com os educandos.

Ser um profissional reflexivo, portanto, traz à tona o elemento de um pensar intencional e comprometido na prática e sobre a prática. A reflexão consiste em um exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças do professor à luz dos fundamentos que as sustentam, buscando confrontar teoria e prática com vistas a uma tomada de decisão. Não há um método específico com seus manuais ou conjunto de técnicas que podem ser empacotados e comprados pelo professor no jornaleiro da esquina. Não há regras ou softwares para ensinar a refletir. Há, apenas, a possibilidade de se construir seu próprio parangolé, de entrar em constante estado de invenção de sua própria prática.

Considerações momentâneas

O artigo ora apresentado se propôs a pensar a formação dos professores de Arte a partir da análise dos conceitos de educação baseada nas artes (Eisner, 2008), a/r/tografia (Irwin, 2008), experiência (Dewey, 2010) e professor reflexivo (Schön, 2000), tendo como enredo a necessidade de criar estados de invenção (Oiticica, 1985). A aposta era que a formação dos professores de arte e sua atuação precisam ser pensadas a partir do tripé produção/investigação/ação.

A formação dos professores de Arte, quando pensada em um sentido amplo – que não se enraíza nos subtítulos de “formação inicial” ou “formação continuada” –, pensada como uma formação por toda a vida necessita da própria vida e do viver para agir em sua forma mais completa. Nesse sentido, a pesquisa e a produção artísticas não podem ser consideradas momentos pontuais, mas precisam dialogar em insistentes atravessamentos reflexivos.

Destarte, espera-se que o presente artigo possa ter lançado pontos de luz a aclarar uma possibilidade de pensar a epistemologia da formação de professores de arte indissociável da pesquisa e da produção de formas artísticas, tendo como balizas a aquilatar seus procedimentos a reflexão sobre a prática e a própria fatura artística. E a cada leitor dessas palavras, talvez toque o apelo de Gide (1966, p.21),

Et quand tu m'auras lu, jette ce livre – et sors. Je voudrais qu'il t'eût donné le désir de sortir – sortir de n'importe où, de la ville, de ta famille, de ta chambre, de ta pensée. N'emporte pas mon livre avec toi. [...] Que mon livre t'enseigne à t'intéresser plus à toi qu'à lui-même, – puis à tout le reste plus qu'à toi.¹¹

11 _ Tradução: “E depois que me tiveres lido, joga fora esse livro – e sai. Gostaria que ele te desse desejo de sair – sair de onde quer que seja, da cidade, da tua família, do teu quarto, do teu pensamento. Não leves contigo o meu livro. [...] Que meu livro te ensine a te interessar mais por ti do que por ele – e então por todo o resto mais do que por ti”.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BREDARIOLLI, L. B. *Metodologias para ensino e aprendizagem de arte*. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redefor, módulo 2, disciplina 4. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41531/6/2ed_art_m2d4.pdf>. Acesso em: 22 set. 2013.
- CHRISTOV, L. H. S. *Repertório dos professores em formação*. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redefor, módulo 1, disciplina 1. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40349/6/2ed_art_m1d1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2013.
- CORAZZA, S. M. O que Deleuze quer da educação? *Revista Educação Especial: biblioteca do professor*. Rio Grande do Sul: Segmento, 2007, p.16-27.
- CORAZZA, S. M. Na diversidade cultural, uma docência artística. *Arte na Escola*, 3 dez. 2012. Disponível em <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69323&>>. Acesso em: 22 set. 2013.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1959a.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Editora Nacional, 1959b.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- EISNER, E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem fronteiras*. v.8, n.2, p.5-17, jul/dez 2008.
- FERNANDES, L. B. *Professor-artista-propositor: arte e vida em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2009.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino: uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003, p.35-47.
- FRANGE, L. B. P. *H.O. Supra-sensorial*. Material para professor propositor. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2009.
- IAVELBERG, R. *Les activités plastiques em Claude Reyt*. Disciplina: Aquisição da Linguagem do Desenho e a Cartografia na Escola. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 15 ago – 17 out. de 2012. Notas de Aula.
- IRWIN, R. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora Senac, 2008, p.87-104.
- KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.

- KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.93, p.1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.
- LAMPERT, J.; NUNES, C. R. *Reflexões sobre a prática pedagógica da cultura visual: uma experiência teórica, prática e educativa*. Disponível em: <http://www.culturavisual.org/corsario/src/img_up/28052012.2.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.
- LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.19, 2002, p.20-28.
- LOPONTE, L. G. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, M. O. (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p.231-249.
- LUFT, L. *Pensar é transgredir*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2000.
- MAIA, C.; SCHEIBEL, M. F. *Didática: organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: Iesde, 2009.
- MARTINS, M. C. Entrevistas: a inquietude de professores-propositores. *Revista Educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006, v.31, n.2. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/02/a2.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- MATTAR, S. A deflagração de projetos criadores na arte e na educação: uma perspectiva dialógica, inventiva, experimental e investigativa na formação de professores de arte no âmbito da graduação e da pós-graduação. In GERALDO, S. C., COSTA, L. C. (Orgs.). *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Rio de Janeiro: Anpap, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/sumaya_mattar.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.
- MATTAR, S. *Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula*. Campinas: Papirus, 2010.
- OITICICA, H. Fragmento de uma carta dirigida a Guy Brett em 02/04/1968. In: BRETT, G. *Hélio Oiticica*. Paris: Galerie Nationale du Jeu de Paume, 1992, p.135.
- OITICICA, H. Entrevista com Ivan Cardoso (1979). A arte penetrável de Hélio Oiticica. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 16 nov. 1985. p.48.
- OITICICA, H. Experimentar o experimental. *Revista Vozes*, Rio de Janeiro, n.6, ago. 1970.
- OITICICA, H. *Parangolé*. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_IC/Enc_Obras/dsp_dados_obra.cfm?cd_obra=12915&st_nome=Oiticica,%20H%C3%A9lio&cd_idioma=28555&cd_verbete=2020>. Acesso em: 29 nov. 2012.
- PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992, p.93-114.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008.
- POLANYI, M. *The Tacit Dimension*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1967.
- ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. *As disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura: tensões e prioridades*. Relatório de Pesquisa, Curitiba, 2009.
- READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- VARELA, N. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *História da arte-educação*. São Paulo: Max Limondad, 1986.
- TESSLER, E. *Das invenções à invenção: um salto sem rede na arte brasileira*. Disponível em: <http://www.elidatessler.com/textos_pdf/textos_artista_1/Das%20Invencoes%20a%20invencao.pdf>. Acesso em: 22 set. 2013.

O uso de materiais gráficos de exposições nas aulas de Arte

Marcio Rogério Ferreira de Souza¹

Introdução

Visitas a instituições artísticas e museus são realizadas, esporadicamente ou com regularidade, por professores, que as fazem sozinhos ou com seus alunos. Nessas visitas, geralmente, são distribuídos materiais gráficos gratuitamente, em variados formatos, folders, livretos, folhetos, cartões postais, entre outros. Este artigo apresenta uma proposta e uma experiência de trabalho com esses materiais nas aulas de Arte.

O projeto deste artigo teve como questão principal a seguinte pergunta: Como utilizar os ditos materiais gráficos nas aulas de Arte? Para se chegar à uma resposta, foi necessário analisar quais os objetivos da instituição ao distribuí-lo e quais facetas do universo da arte eles possibilitam refletir. E o material que mais contribuiu para esse entendimento foi a dissertação de mestrado de Christiane de Souza Coutinho Orloski (2008).

Compreender os objetivos institucionais no uso de folders em eventos artísticos; desenvolver um método de análise de folders de exposições para utilização nas aulas de Arte; explorar o potencial dos folders de exposições como ferramenta para o ensino de Arte são objetivos específicos subordinados à questão principal.

Na primeira parte do artigo, é investigada a importância dos materiais gráficos de exposições, embora sempre do ponto de vista do professor de Arte; na segunda parte constam propostas para uso dos materiais gráficos de exposições nas aulas de Arte; e na terceira e última parte estão algumas considerações sobre as experiências realizadas na Escola Estadual Prof. Edir do Couto Rosa com o uso desses materiais.

1 Artista intermídia, Licenciado em Educação Artística e Bacharel em Artes Plásticas pela Universidade Braz Cubas (2008). Possui especialização em Artes para professores do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e Programa Redefor (2012). Professor de Artes das redes estadual na E. E. Prof. Edir do Couto Rosa, em Ferraz de Vasconcelos/São Paulo. Participou da produção coletiva Heteroglossia Babélica exposta na Galeria de Arte do Instituto de Artes da Unicamp.

A importância dos materiais gráficos de exposições

Os materiais gráficos, aos quais esta pesquisa se refere, não são aqueles destinados a professores e escolas, produzidos com finalidade educativa pelas instituições, e sim aqueles materiais gráficos distribuídos gratuitamente para o público geral. “Eles são importantes instrumentos de mediação que podem aproximar o público do universo da arte, ou fazer o visitante refletir sobre questões relativas ao contexto de uma obra de arte além de sua leitura” (Orloski, 2008, p.3).

Para a produção deste artigo foram analisados dez materiais gráficos distribuídos, gratuitamente, por instituições paulistas ao público comum, e a partir disso foi possível perceber significativas diferenças entre os materiais gráficos de exposições da mesma instituição e entre diferentes instituições: os folders, livretos, cartões postais, jornais, folhetos são produzidos em variados tamanhos e materiais e essa variedade não se limita à forma, mas antes se estende ao conteúdo que eles carregam, geralmente, informações importantes, de maneira sucinta, sobre o tema do evento e sua escolha pela instituição, a importância patrimonial de determinada coleção, informações sobre a instituição, e, em alguns casos, sobre determinadas obras de arte.

Com relação à variedade de formato, serve como exemplo os materiais produzidos para três exposições do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) em São Paulo: para a “Expedição Langsdorff”, ocorrida entre 23 de fevereiro e 25 de abril de 2010, foi distribuído um jornal em formato tabloide, em papel-jornal com impressão em preto; para a exposição “Alexandre Orion: Ossário”, realizada de 20 de março a 9 de maio de 2010, foram produzidos livretos em papel reciclado de boa qualidade com impressões em sépia; e, por fim, para a exposição “Índia!”, ocorrida entre 14 de fevereiro e 29 de abril de 2012, foi distribuído um folder com quatro dobras, colorido. É possível notar que a identidade visual de todos os três materiais está relacionada ao tema do evento, como no folder da exposição “Índia!”, produzido com cores vibrantes e contrastantes, característica da pintura indiana; e no livreto da instalação de “Alexandre Orion: Ossário”, no qual os tons de sépia evocam a baixa luminosidade dos túneis de São Paulo, espaços das intervenções do artista, além de uma faixa amarela com a palavra “ossário” vazada, na capa do livreto, que faz lembrar as marcas no pavimento.

Diferente do CCBB, o Espaço Cultural BM&F disponibiliza para suas exposições materiais que mantém, com algumas exceções, um padrão de formato e identidade visual: livretos quadrados com 20 cm, produzidos em papel couché branco de boa qualidade, contendo textos em preto e imagens coloridas. Isto é perceptível nos materiais produzidos para as exposições “Goeldi na BM&F: Arte em Preto e Branco”; “Agnelli na BM&F: Era São Paulo”; “Sacilotto e Barsotti na BM&F Bovespa: Diálogo entre o Concretismo e o Neoconcretismo”.

Com relação à relevância das informações disponibilizadas, é possível destacar os materiais de duas instituições.

A primeira é a Fundação Bienal de São Paulo, que parece se preocupar apenas em oferecer um mapa de localização das obras, indicando seus autores; informações básicas como período do evento e endereço, e sobre outros serviços disponíveis, como venda do catálogo e atendimento aos professores; as empresas e marcas apoiadoras e patrocinadoras do evento também são apresentadas: exemplo é o folder da 29ª Bienal de São Paulo. O folder da 28ª Bienal de São Paulo destaca alguns autores, disponibilizando informações técnicas sobre suas obras, e o folder da exposição “Em nome dos artistas”, realizada em 2011, contém os textos em inglês e português.

A segunda instituição é o Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo: Para a exposição “Marcel Duchamp: Uma obra que não é uma obra de arte” foi distribuído um folder dobrado em nove partes que contém dois textos informativos; o primeiro, sobre a exposição, fala da importância do artista e justifica a escolha de determinadas obras; o segundo texto, intitulado “A arte de Duchamp”, fala sobre a história, as ideias e a produção do autor. O folder apresenta reproduções coloridas e de boa qualidade de obras de Duchamp, e, como a grande maioria dos materiais gráficos de exposições, contém informações básicas como período da exposição e endereço da instituição, mas o que o destaca é a disponibilização de atividades educativas: “Desenhando com o acaso” e “Miniaturizando a própria produção”.

Em suma, a importância dos textos que esses materiais carregam, sejam eles escritos ou imagéticos, transcendem os eventos para os quais foram destinados, mesmo passado um significativo tempo, pois eles apresentam conteúdos que fazem pensar sobre arte, os artistas, as instituições, e que possibilitam refletir sobre a sociedade e suas facetas.

E mais, esses materiais podem revelar elementos que levem à reflexão sobre a proposta expositiva e educativa da instituição, e a respeito de suas relações no universo da arte.

Por suas características, esses materiais não devem ser descartados pelos professores de Arte, podem ser utilizados como recurso auxiliar para a aprendizagem dos alunos em arte, principalmente se explorados em conjunto com outros facilitadores: como aula passeio; análise de obras de arte ou de reproduções de obras de arte; análise de imagens, textos e propagandas; produção de arte e de eventos de arte, entre outros.

É necessário que o professor de Arte compreenda que o ensino da arte deve ir além do objeto artístico, ou seja, da obra de arte. Para melhor compreensão dela, é preciso compreender o universo artístico, que começa na produção da obra de arte, passa pelas escolhas da instituição e do mercado de arte, pelas relações que ela trava com o cotidiano e a sociedade e, o mais importante, pelo seu encontro com o expectador, muitas vezes, mediado por instituições, e que acaba propondo o roteiro desse encontro.

História da arte, crítica, museu, teatro, cinema de arte, salas de concerto, revistas especializadas: instrumentos da instauração da arte em nosso mundo. Eles selecionam o objeto artístico, apresentam-no ou tentam compreendê-lo – por meio deles a arte existe. São, como também a arte, específicas e indissociáveis de nossa cultura. (Coli, 2011, p.65)

Vale ressaltar que um material gráfico selecionado para uso em uma determinada aula de Arte deve ser tratado como o que ele é: um recurso utilizado pela instituição artística, como parte de sua proposta expositiva e ou educativa, tendo diferentes finalidades: publicitária, informativa, educativa, entre outras. Nem o material gráfico e nem as imagens apresentadas devem ser confundidas com a própria obra de arte. Apesar de suas potencialidades como recurso pedagógico nas aulas de Arte, a sensação e a experiência de analisar o verdadeiro objeto artístico terá diferentes significações. “Quando uma reprodução é apresentada ‘no lugar’ da arte, além de a ‘imagem em questão’ não ser a ‘imagem em questão’, seu significado fica inevitavelmente alterado” (Oliveira, 2009, p.16-17).

Entender uma obra de arte vem com repetidos encontros à medida que a pessoa amadurece e é capaz de observá-la de diferentes pontos de vista. Essa maturidade perceptiva usualmente começa através de alguma forma de contato com reproduções, mas recebe qualidade e verificação através do contato com originais. (Saunders apud Barbosa, 2009, p.54)

É importante, também, que o professor entenda que esses materiais podem ser utilizados para aguçar a curiosidade do aluno que, interessado em conhecer as instituições e as obras apresentadas, buscará uma aproximação com a obra de arte, visitando museus e outros espaços. Aliás, a inclusão de passeios nos planos de aula que tenham materiais gráficos de exposição como recurso pedagógico pode ser um objetivo do professor, pois permitem a reflexão sobre questões da arte a partir de diferentes pontos de vista: o proporcionado pelo material gráfico da instituição e o proposto pela curadoria da exposição ou evento.

Uma proposta de utilização de materiais gráficos de exposições nas aulas de arte

Diante da dificuldade em encontrar bibliografia que proponha a utilização de materiais gráficos de exposições nas aulas de arte e como utilizá-los, o professor precisa descobrir quais os caminhos que levarão a resultados satisfatórios, ou seja, à aprendizagem dos alunos. A vereda que levará a esses caminhos é a experimentação.

O professor poderá adaptar métodos proposto por especialistas, planejar, aplicar e avaliar o processo para intervir nele, aprimorando a ação, considerando não apenas a eficácia dos métodos e da sequência didática, mas, também, as características do público participante. O processo deve ser rizomático, no sentido proposto por Deleuze e Guattari, ou seja, dele podem nascer novas propostas, pois “o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (Deleuze; Guattari, 1995, p.32-33).

Não é pretendido aqui deixar uma receita de aula, ou um método que deva ser seguido rigidamente, porque cada professor está diante de um público com características próprias e suas escolhas devem estar de acordo com as necessidades de seus alunos, considerando as relações que se estabelecem dentro do espaço escolar. “O professor mediador que organiza, estimula, questiona e aglutina em sua ação educativa precisa considerar as relações de uns com os outros e as várias camadas contextuais que o mundo nos oferece” (Coutinho, 2011, p.10).

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. (Bredariolli, 2011, p.9)

Foi estruturada uma sequência didática, que será apresentada aqui apenas como proposta. Essa sequência didática foi dividida em quatro atividades: visita a museu ou instituição artística; análise de material gráfico da exposição; degustação; e roda de conversa. Porém, durante a aplicação, foi possível notar a necessidade de mudança na ordem das atividades, com a finalidade de aprimorar o

trabalho, por isso, elas serão apresentadas a seguir na ordem: degustação; análise de material gráfico de exposição; visita a museu ou instituição artística; e roda de conversa.

Sequência didática: museus, instituições artísticas e seus materiais gráficos

Degustação

Uma mesa ao centro da sala foi preenchida com materiais gráficos de exposições, teatro, espetáculos musicais de formatos variados para os alunos pegarem e folhearem. Durante a atividade, os alunos foram estimulados a comentar sobre os materiais.

Nessa atividade o professor apresentou aos alunos os materiais gráficos de exposição, introduzindo-os na proposta e a partir daí foi organizada uma discussão que proporcionou a reflexão sobre a importância das instituições artísticas para a sociedade e sobre a necessidade do indivíduo vivenciar o universo da arte. Nesse momento, também, os alunos puderam perceber diferenças superficiais entre os materiais das instituições, e finalizando a aula, escolheram o material para análise no próximo encontro.

A mesa ao centro com os materiais espalhados e a ação do professor estimularam uma conversa dirigida por questões sobre o tema através de intervenções pontuais, que, durante todo o tempo, permitiu ao aluno uma relativa liberdade para olhar, pegar e escolher materiais e para falar sobre eles.

Análise de material gráfico de exposições

Os alunos, organizados em grupos com até seis pessoas, analisaram o material gráfico de exposição que foi entregue pelo professor; para cada grupo foi entregue um folder e um roteiro para observação e produção do registro. O professor foi auxiliando os alunos na compreensão do roteiro.

É importante destacar que, para a elaboração do roteiro que será apresentado a seguir, foi utilizada a proposta de Feldman, com adaptações, afinal, ela foi elaborada para a análise de obras de arte e não de materiais gráficos de exposições. Nos blocos de perguntas a seguir, é possível perceber os processos apresentados por Feldman: descrição; análise; interpretação e julgamento.

A capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis mas interligados: prestar atenção ao que vê, análise; dar significado ao comportamento do que se vê, análise; dar significado à obra de arte, interpretação; decidir acerca do valor de um objeto de arte, julgamento. (Barbosa, 2009, p.45-46)

No primeiro e segundo grupo de perguntas, os alunos foram estimulados a descrever o material e suas principais características formais, incentivados a ver. No terceiro e quarto grupo, os alunos foram levados, através das perguntas, a analisar o comportamento dos elementos que compõe o material, como as imagens se relacionam com texto, o significado das informações disponibilizadas, os objetivos da instituição ao disponibilizá-la, a pertinência dessas informações e até que ponto podem auxiliar no entendimento do universo da arte. Por fim, descrição, análise, interpretação e julgamento são ações presentes no roteiro a seguir:

Roteiro para análise de materiais gráficos de exposições

- 1 – Observe o folder de exposição e responda: Qual a instituição promotora da exposição e sua localização geográfica? Qual a especialidade da instituição? Qual a exposição e seu tema? Qual a data do evento? Que tipo de objetos há na exposição?
- 2 – Fale sobre as características formais do folder de exposição: formato; tamanho; cores; tipo e qualidade do papel; tipo de letras e quantidade de texto escrito; qualidade e quantidade das imagens; e destaque o que mais chama a atenção.
- 3 – Fale sobre a pertinência das informações disponíveis no folder de exposição: Possibilita conhecer a instituição? Permite a compreensão da importância da exposição e de sua temática? Facilita a interpretação de obras disponíveis nele? Propõe atividades educativas? Propõe questões para reflexão? Convida o expectador a pesquisar mais o tema, as obras, os artistas? Incentiva o visitante a voltar ao local? Auxilia quem frequenta um museu ou instituição artística pela primeira vez? Desmistifica ideias do senso comum sobre arte?
- 4 – Faça uma análise crítica da exposição e das obras expostas a partir das informações contidas no folder de exposição relacionando-a com o cotidiano da sociedade na qual você está inserido(a).
- 5 - Cite um objeto, uma pessoa e um lugar que se relacione com o tema e as obras da exposição para a qual o folder foi produzido.

Visita a museu ou a instituição artística

Após a análise de materiais gráficos de exposições, o próximo passo seria a organização de um passeio com os alunos para um museu ou instituição artística para que as questões levantadas pudessem ser refletidas a partir de outro ponto de vista: proporcionado pela presença no espaço onde a arte se encontra, mediado pela proposta de curadoria da instituição. Individualmente, os alunos produziram um relatório sobre a visita seguindo o roteiro:

- 1 – Nome da instituição artística, local e especialidade.
- 2 – Destaque características que tenham chamado a atenção com relação à arquitetura e disposição das obras.
- 3 – Destaque uma obra do acervo do museu, justificando sua escolha.

No entanto, a visita não pôde ser realizada, e em virtude disso, entre as soluções encontradas, foi sugerido aos alunos que visitassem uma instituição artística por iniciativa própria e depois relatassem a experiência na aula; também foi realizada, dentro do laboratório de informática da unidade escolar, uma visita a um museu virtual, através do Google Art Project,² site que disponibiliza cerca de 300 museus de diversos países do mundo, entre eles, a Pinacoteca do Estado de São Paulo e o MAM de São Paulo. O Google Art Project possui o recurso de caminhar pelo espaço físico do museu em 3D, similar àquele conhecido por quem utiliza o Google Earth.

2 Disponível em: <<http://www.googleartproject.com/pt-br/>>.

Roda de conversa

Foi organizada uma roda de conversa com os alunos sobre as atividades realizadas para fechar a sequência didática. Esse momento, além de importante para avaliar o trabalho, através dos comentários dos alunos, serviu também para o professor dar aos alunos um *feedback* sobre a participação deles.

Porém, fica a sugestão de outra atividade para finalizar a sequência didática: a elaboração de uma exposição na escola pelos alunos, acompanhada de sua divulgação através de folders e cartazes. Nessa atividade, os alunos devem aplicar o que aprenderam através da observação e reflexão sobre a proposta expositiva das instituições.

Considerações sobre a experiência na Escola Estadual Prof. Edir do Couto Rosa

A narrativa sobre a própria experiência é um recurso metodológico fértil para a compreensão de memórias de experiências de educadores. Fértil porque potencializa o entendimento e as implicações de determinadas práticas de trabalho, por parte das pessoas envolvidas nos processos de formação, bem como por parte do sujeito narrador. (Christov, 2011, p.15)

Durante o mês de novembro de 2012, algumas experimentações foram realizadas com a utilização de materiais gráficos de exposições, nas aulas de arte, com os alunos do 3º C, Ensino Médio, e do 3º TC, Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Estadual Prof. Edir do Couto Rosa, localizada na região central do município de Ferraz de Vasconcelos, em São Paulo.

A principal característica dessa escola é que seu público escolar não faz parte da comunidade localizada em seu entorno, seus alunos vivem em diferentes bairros da cidade e estudam nela por sua localização centralizada, próxima à estação ferroviária, facilitando a frequência daqueles que trabalham e se utilizam do transporte ferroviário para a locomoção entre o trabalho e a residência. Isto pode ser notado principalmente no período noturno, no qual as atividades foram realizadas.

Devido ao calendário escolar e à proximidade do Saesp, a avaliação institucional aplicada pela Secretaria Estadual de Educação, que ocorreu na última semana de novembro de 2012, não foi autorizado a realização de um passeio coletivo a um museu ou instituição artística. Assim, alguns alunos, incentivados pelo professor, visitaram um museu ou instituição artística por iniciativa própria e relataram na aula a experiência. Além disso, todos os alunos puderam visitar virtualmente diferentes museus através do já citado Google Art Project, na Sala de Informática da escola.

Abaixo trechos dos registros dos alunos:

A arquitetura, na minha opinião, se identifica muito com as artes do museu, uma arquitetura moderna, inclusive por ser um prédio novo, feito bem com a cara de São Paulo, que demonstra muito o lado urbano e suas cores frias e bem discretas. (Leandro, 3º TB EJA, sobre o MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo)

Sobre as obras do MAM:

As obras do museu parecem que querem nos dizer algo, tem certas obras que expõe sentimentos, assim como tem outras que nos deixam intrigados, obras que nos põe a pensar. (Vando, 3º TB EJA)

Para a atividade de análise de materiais gráficos de exposições, entre os que mais chamaram a atenção dos alunos está o livreto da exposição “Vestiário”, do Museu do Futebol, não somente pelo tema estar presente no cotidiano da sociedade brasileira, mas pela qualidade do material que apresenta fotografias com boa qualidade e textos de fácil compreensão. Logo na primeira página encontra-se o convite:

Convidamos você a apreciar a exposição VESTIÁRIO. Olhe, observe, sinta aprecie, reflita. E também use este livreto para reviver a visita: leia, desenhe, rabisque, escreva, recorte. Ele é para você usar e recriar.

Espalhados pelas 22 páginas do livreto, textos explicam, de maneira simples, o que é arte contemporânea, instalação, fotografia, *vídeo mapping*, *site specific*. Além disso, duas atividades educativas são propostas: a construção de uma bola através da geometria planificada e a construção de uma caixa com uma lente para observação de recortes da realidade.

Algumas observações dos alunos sobre o material do Museu do Futebol:

Bem apresentável, com formato retangular, tamanho de 21 x 14 cm, com diversos tons de cores, tipo de papel de primeira qualidade (tipo revista) com letras de forma bem legíveis, algumas em negrito. Contém 18 textos escritos, qualidade excelente de imagens e fotos, totalizando 16 imagens e o que mais chama a atenção é a primeira foto com os jogadores se concentrando antes de entrar em campo. (Alunos do 3º TB EJA)

Destaca-se no texto acima a analogia que eles fizeram associando o tipo e a qualidade do papel do material ao das revistas, considerado de boa qualidade quando comparado ao papel jornal ou sulfite.

A seguir temos as observações das alunas Karina e Stephanie do 3º C, sem indicação da exposição e da instituição do material por elas analisado:

No catálogo verificamos imagens, com suas explicações, mostrando o que se passa em uma exposição, o que iremos encontrar ao irmos em uma exposição. Com esse catálogo é possível entendermos o que talvez não conseguimos compreender lá, no ato de lidar com a imagem.

Nesse último registro pode-se destacar duas observações, a primeira é a falta da identificação do material, o que mostra que as alunas não seguiram as orientações, uma informação importante para aperfeiçoamento do processo; a segunda é que não haviam catálogos na atividade, apenas folders, livretos e folhetos, mesmo assim, as alunas trataram do material denominando-o dessa forma.

Ao analisar grande parte dos registros foi possível perceber que a dificuldade encontrada pela maioria dos alunos esteve no quarto bloco do roteiro, que lhes propõe analisar de forma crítica a exposição e as obras expostas relacionando-as com o cotidiano da sociedade na qual estão inseridos. Talvez seja necessário maior tempo para reflexão e debate sobre a questão para que os alunos possam melhor compreendê-la.

Por fim, a sequência didática posta em prática suscitou outras questões, no entanto, olhando de um modo geral, os alunos refletiram sobre facetas da arte que deveriam fazer parte de seu cotidiano, mas não faz. Ademais, mostraram interesse e gosto em participar, isso pôde ser verificado na última atividade, a roda de conversa, na qual puderam falar sobre a experiência, em um momento de troca, quando tiveram também um retorno do professor sobre a participação e a contribuição de cada um.

Conclusão

As experiências expostas neste artigo levaram à confirmação que o uso dos materiais gráficos de exposições nas aulas de arte é viável, a variedade de formatos e a diversidade de informações que eles carregam possibilitam maneiras diferentes de configuração da aula, travando diálogos com obras de arte, artistas, movimentos, temas do mundo da arte, produções midiáticas e, principalmente, com o cotidiano dos alunos.

Seria pretensioso de minha parte colocar o uso desses materiais como regra, mas devo crer que esse artigo contribui com mais uma ferramenta que pode ter seu uso explorado e desvendado pelos professores de Arte.

Finalizando, devo destacar que esta foi uma oportunidade valorosa de aprender, experimentando e, inevitavelmente, pensando sobre a prática do ensino da arte, e é justamente isso que deve ocorrer de modo natural: experimentar, refletir e planejar, como parte indissociável do ensinar.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7.ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BREDARIOLLI, L. B. *Metodologias para ensino e aprendizagem de arte*. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redefor, módulo 2, disciplina 4. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41531/6/2ed_art_m2d4.pdf>. Acesso em: 22 set. 2013.
- COLI, Jorge. *O que é arte*. 15.ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- COUTINHO, R. G. *Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural*. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redefor, módulo 3, disciplina 6. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/45822/6/2ed_art_m3d6.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2012.
- CHRISTOV, L. H. S. *Repertório dos professores em formação*. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redefor, módulo 1, disciplina 1. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40349/6/2ed_art_m1d1.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2012.
- DELEUSE, G.; GATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- GOOGLE Art Project. Disponível em: <<http://www.googleartproject.com/pt-br/>>. Acessado em 28 Dez. 2012.
- OLIVEIRA, S. R. *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari, 2009.
- ORLOSKI, C. S. C. *Educação, visualidade e informação em materiais gráficos educativos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Unesp, São Paulo, 2008.

Materiais gráficos analisados

- CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL. *Expedição Langsdorff*. (Material gráfico de exposição). São Paulo: CCBB, 2010.
- CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL. *Índia!* (Material gráfico de exposição). São Paulo: CCBB, 2012.
- CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL. *Alexandre Orion: Ossário*. (Material gráfico de exposição). São Paulo: CCBB, 2010.
- ESPAÇO CULTURAL BM&F BRASIL. *Agnelli na BM&F: Era São Paulo*. (Material gráfico de exposição). São Paulo: BM&F Brasil, 2007.
- ESPAÇO CULTURAL BM&F BRASIL. *Goeldi na BM&F: Arte em branco e preto*. (Material gráfico de exposição). São Paulo: BM&F Brasil, 2007.
- ESPAÇO CULTURAL BM&F BOVESPA. *Sacilotto e Barsotti na BM&FBOVESPA: Diálogo entre o Concretismo e o Neoconcretismo*. (Material gráfico de exposição). São Paulo: BM&FBovespa, 2010.
- FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. *28ª Bienal de São Paulo*. (Material gráfico de exposição). São Paulo: FBSP, 2008.
- FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. *29ª Bienal de São Paulo*. (Material gráfico de exposição). São Paulo: FBSP, 2010.

FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. *Em nome dos artistas*. (Material gráfico de exposição). São Paulo: FBSP, 2011.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. *Marcel Duchamp: Uma obra que não é uma obra “de arte”*. (Material gráfico de exposição). São Paulo: MAM, 2008.

MUSEU DO FUTEBOL. *Vestiário*. (Material gráfico de exposição). São Paulo: Museu do Futebol, 2012.

Rede de experiências

Daniela Braga do Couto Rosa Mázaró¹

Introdução

Essa pesquisa se constitui na análise de três obras solo de dança contemporânea, concebidas e interpretadas por mim, elaborando reflexões sobre as inserções das minhas experiências e memórias pessoais no processo de criação e no resultado cênico e as relações estabelecidas com o público.

A análise do percurso criativo possibilita o resgate do repertório, a reelaboração das experiências, instiga a busca de outras referências e uma construção mais autônoma da poética. Enquanto artista, essa reflexão aguça a curiosidade epistemológica, pois instiga uma reflexão crítica sobre a minha prática e transforma minhas relações de sentido com o mundo, corroborando com a ideia de Paulo Freire (2010, p.39):

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à 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 “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.

Imanol Arriaga Aguirre, segundo Christov (2011a, p.34), define a arte

como um relato aberto e um condensado de experiências. Um relato aberto porque é construção narrativa que elege certos elementos para construir significados, deixando outros de fora e um condensado de experiências, pois permite a compreensão da arte como materialização

1 Graduada em dança pela Unicamp (2001), especializou-se em dança moderna em Nova York no Martha Graham School of Contemporary Dance (1999). Participou de cursos e oficinas de dança contemporânea, composição coreográfica e improvisação com Sandro Borelli, João Andreazzi, Lia Rodrigues, Ismael Ivo, Pearl Lang entre outros. Professora e coreógrafa de dança contemporânea em escolas de dança de Franca, como o Ballet Carla Pacheco, o Centro Cultural Cangoma, Gisella Studio de Dança, Balé da Cidade de Franca, bem como para Plêiade Cia de Dança. Possui especialização em Artes para professores do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e Programa Redefor (2012). Desde 2011 é professora efetiva de Artes na rede de ensino do Estado de São Paulo na escola E. E. Professora Iolanda Ribeiro Novais, em Franca/São Paulo.

estética de todo um sistema de crenças, valores, formas, projetos e sensibilidades individuais e coletivas.

Esse pensamento de Aguirre e de outros teóricos como John Dewey, que valorizam a experiência pessoal, está intimamente relacionado com a minha ação artística na medida em que o processo de criação é fundamentado nas minhas memórias, referências culturais e experiências, compreendendo as mesmas como

uma totalidade porque abarca a individualidade de cada sujeito que aprende, as interações que realiza em seu contexto cultural, as relações que estabelece entre seus saberes, seus signos, seus valores e as relações que estabelece produzindo sentidos sobre os novos desafios postos pela experiência. (Christov, 2011a, p.6)

A ideia formulada por Josso de que “narrar-se autobiograficamente fertiliza e potencializa o entendimento e as implicações de determinadas práticas” (Christov, 2011a, p.15) do próprio trabalho, coloca-me em contato com a minha singularidade e a minha mirada interior e ao fazê-lo, tomo para mim o conteúdo dessa experiência. Essa ideia encontra-se desenvolvida nos processos de criação de cada uma das obras abordadas nesta pesquisa, ativando a imagem de “caminhar para si”, onde eu e o percurso nos transformamos mutuamente a partir da minha consciência sobre o meu modo de estar nesse percurso e sobre o que este provoca e exige de mim. Nesse processo de caminhar para si, proposto por Josso, há a tomada da

consciência dos referenciais (saberes, ideologias, crenças) aos quais aderimos; consciência da cosmogonia na qual nos inscrevemos e do seu caráter cultural; consciência da nossa maior ou menor disponibilidade para com referenciais novos e consciência das situações, dos acontecimentos, da crise epistemológica que eles provocam e reajustes que foram feitos. (Christov, 2011a, p.13)

São experiências movendo outras experiências. A experiência de realizar o Curso de Especialização do Programa Redefor instigou o meu olhar para as minhas produções artísticas, as quais são banhadas de experiências pessoais nos processos de criação e nos resultados cênicos, que são apreciados pelo público, que por sua vez é constituído por sujeitos ativos que irão se relacionar e estabelecer trocas significativas com as obras orientados por seus repertórios culturais, que serão ampliados e transformados por essas experiências apreciativas.

A pesquisa analisou as relações com as memórias e experiências pessoais no processo de criação e nos resultados cênicos dos espetáculos *Em algum lugar em mim*, *Cadê meu swing?* e *Quintal*, refletindo sobre as relações de sentido que o público estabeleceu com essas obras a partir dos registros audiovisuais, dos bate-papos que as sucederam, das mensagens escritas nos livros de registros com impressões que circularam após as apresentações e das memórias dos comentários recolhidos por mim nos bastidores. Tais ressignificações advindas do público permitem perceber como cada indivíduo possui histórias e memórias diferentes, o que torna a percepção diferenciada para cada um, pois percebemos em conjunto com nossa memória que certos aspectos da obra chamam mais atenção para uns do que para outros.

Concepções de três obras de arte

Abordar as concepções artísticas e o processo de criação das três obras de dança contemporânea que são analisadas e inter-relacionadas nesta pesquisa tem o intuito de aproximar o leitor do contexto e do processo criativo em que as mesmas estão imersas. Desta maneira, contribui-se para a construção de sua percepção da obra, a qual se constitui num jogo de relações e trocas de significados tendo visto que o indivíduo percebe orientado por seu repertório cultural, mas ampliando este repertório também (Christov, 2011b).

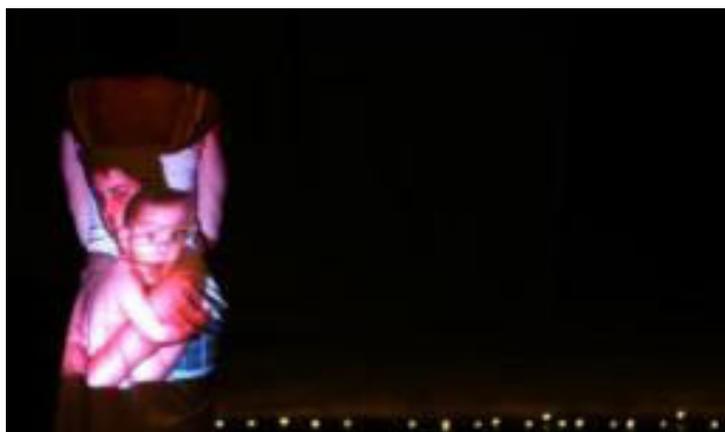
Em algum lugar em mim (2007)

Espectáculo solo de dança contemporânea, que a partir de referências pessoais investiga as relações da mulher com suas escolhas, necessidades, descobertas, tristezas, alegrias, frustrações... Através de cenas fragmentadas, esse trabalho fala da mulher, que fala de coisas, que fala da vida.

Nessa montagem, a canção assumiu um papel fundamental. Letras e músicas estimularam movimentações e agregaram sentidos a cenas originadas a partir de imagens e memórias. Uma série de imagens videográficas foram criadas e captadas especialmente para o espetáculo, seguindo um roteiro previamente desenvolvido e determinado. Foi ali, no momento da construção desse roteiro, que o processo de trabalho começou a ser efetivamente compartilhado com outras pessoas e ganhou novos sentidos no diálogo com o coletivo. Cada projeção de vídeo tem uma finalidade e é executada de forma distinta. Algumas cenas exigem um deslocamento do olhar para que a imagem e o corpo estejam integrados, requerendo que, ora projetor e câmera, ora a tela onde as imagens são projetadas, se movimentem. Rodrigo Braga e Álvaro Marinho incorporaram a proposta do espetáculo e, depois de muitas conversas, sugestões, discussões, realizaram um trabalho de captação e edição de imagens que complementa cada cena.

Na construção de outras cenas do espetáculo, pessoas distintas foram se agregando, como as militantes feministas de Campinas na gravação das vozes que leem uma carta, e amigas e companheiras de trabalho da cidade de Franca que se dispuseram a registrar depoimentos sobre suas escolhas de vida respondendo à pergunta: *Você é o que gostaria de ser?* Cada parceria aumentava a possibilidade de novos caminhos, era estímulo para novas experimentações e era parte essencial do processo deste trabalho.²

2 Este espetáculo estreou em 2007 e continua ativo no meu repertório com apresentações realizadas na 5ª Bienal Sesc de Dança, em 2007; na 5ª Mostra Senac de Artes Cênicas, em 2008; na 2ª Mostra Lugar Nômade Dança, em 2009; no projeto “Entrada Franca” do Sesi, em 2011; e no projeto “Bolsa Cultura” da Prefeitura de Franca, em 2011, dentre muitas outras apresentações.



Imagens 7, 8, 9 e 10: Fotos do espetáculo *Em algum lugar em mim*. Teatro do Sesi, Franca, SP, agosto de 2007. Associação dos Moradores do Panorama e São Francisco, Franca, SP, novembro de 2011. E Sesc Santos, SP, novembro de 2007.

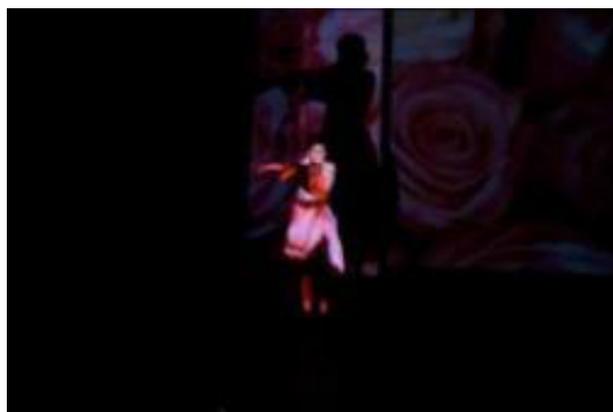
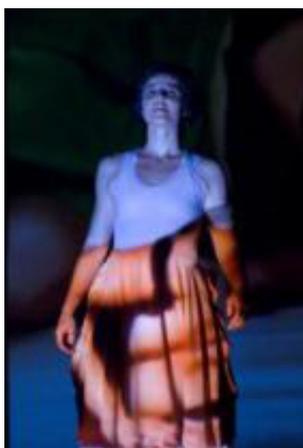
Cadê meu swing? (2009)

Este espetáculo solo de dança contemporânea coloca em foco a condição de ser e estar no “meio”, sendo esta a sensação de não estar aqui nem ali, a sensação quase permanente de não inteireza.

O processo de criação perpassa minhas experiências (como ser bailarina contemporânea numa cidade distante dos grandes centros artísticos e sofrer a pressão por estar à margem; exercer a profissão de professora de dança numa sociedade que não valoriza a arte e que me confronta diariamente com o argumento de que essa profissão não faz parte do centro das grandes profissões; ser dona de casa, seguir uma rotina, mas ter anseios para torná-la mais flexível e menos dependente) e busca no cotidiano das pessoas de diferentes classes sociais o porquê de essa sensação de “meio” ser algo tão comum entre nós, as várias maneiras que ela se manifesta, onde ela se encontra, o que a caracteriza, compartilhando os desejos, os sonhos, as necessidades, as frustrações e a realidade dessa inquietude de ser e/ou estar no meio do caminho.

Obras como as de Fernando Pessoa, Caio Fernando Abreu e Clarisse Lispector alimentaram o pensamento e o improviso de cenas do espetáculo. Em 2008, uma performance experimental sobre o tema foi realizada em escolas, teatros, praças públicas e espaços alternativos. Em seguida, senti a necessidade de ampliar a pesquisa, de improvisar, ler, discutir, escrever, repensar e estruturar as informações na complexidade de um espetáculo de dança contemporânea e dividir com o público tanto o processo criativo quanto o seu resultado. Se é que podemos finalizar algo, pois se tratando de uma pessoa como eu, que ora é e está no meio, ora não, entender a flexibilidade da obra no tempo e no espaço em que ela reside é que a transforma e permite seu constante diálogo com a sociedade.³

3 O espetáculo *Cadê meu swing?* estreou em 2009 no Teatro Municipal José Cyrino Goulart; participou do evento “Arte na Rua” promovido pela Feac e Prefeitura de Franca, sendo realizado em escolas públicas e centros comunitários; participou da Semana Arte e Vida promovida pela ONG Arte e Vida em 2009; e do projeto “Entrada Franca” promovido pelo Sesi de Franca em 2010, dentre outras apresentações.



Imagens 11, 12, 13 e 14: Fotos do espetáculo *Cadê meu swing?*. Teatro Municipal de Franca “José Cyrino Goulart”, Franca, SP, novembro de 2009.]

Quintal (2011)

Espectáculo solo de dança contemporânea imbuído das memórias de gestos, palavras, sons, pensamentos de pessoas que atravessam o nosso corpo e o constituem.

Você tem uma caixa de memórias? Como um porta-joias, uma lata, um baú, uma caixa de papel... Onde pedaços concretos de algum momento que atravessou a sua vida repousam no escuro, mas permanecem vivos em você? Eu tenho várias caixas de memórias, de formas e tamanhos distintos e que vou revisitando-os livremente quando surge o desejo por aflorar o encontro com alguém ou com algum pensamento ou objeto. Esses encontros acabam por revelar parte de quem sou. No meu baú de madeira rústica repousava empoeirado um vídeo em VHS, anteriormente filmado em super 8, com registros de minha infância compartilhada intensamente com meu irmão, Rodrigo, e uma parte específica desse filme abraça a cumplicidade que construímos.

Em uma lata, um envelope cor de rosa chamou-me a atenção, e dentro dela a carta de uma grande amiga francesa, Marie, enchia meus olhos de lágrimas e turbilhava minhas emoções. Escrita em laranja, suas palavras aqueceram meu coração na época em que perdi meu querido filho Pedro.

Na casa de minha bisavó em Brodósqui, um espelho antigo com molduras largas repousava sobre a penteadeira do quarto e eu adorava ver a minha imagem através dele quando criança. Essa casa não mais existe, nem mesmo esse espelho... Agora outras imagens preenchem esse objeto reconstruído.

Se fosse possível guardar o cheiro como fazemos com os objetos, eu escolheria um, o cheiro das árvores da praça do coreto de Brodósqui. Cheiro de brincadeiras ao som da banda dominical de meu avô Paulo.

São muitas as memórias de pessoas e objetos que atravessaram a minha vida e que constituem pedaços de quem eu sou. Por vezes, consigo detectar em mim características advindas de outrem. O fluxo de entrada e saída dessas influências é constante e variável, mas há de ser checado de tempos em tempos para que as transformações aconteçam. Revisitar a memória é uma forma de provocar o encontro com essas pessoas e comigo mesmo, já que um está dentro do outro.

Os exemplos citados acima, além de pequenos textos retirados do livro *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, constituem algumas cenas do espetáculo. A linguagem de sinais foi estudada para incitar a composição de duas cenas, que possuem cartas como centro da pesquisa coreográfica.

A proximidade com o público é essencial para que este adentre a minha memória e se sinta parte dela. Desse modo, o público divide o palco comigo e se posiciona numa pequena semiarena. O ambiente é todo branco do chão ao teto, com tules estendidos perpendicularmente e horizontalmente pelo palco. Uma árvore quase seca se enraíza no canto. Os elementos cênicos e a luz são os responsáveis pela cor de cada cena.

Por hora, faço o convite que adentre o meu quintal, tornando-se parte de mim. Para aos poucos articular possibilidades de encontrar a si próprio, no seu quintal.⁴

4 Este espetáculo estreou em maio de 2012 no Teatro Municipal de Franca “José Cyrino Goulart” e foi selecionado para integrar o Projeto “Bolsa Cultura” promovido pela Prefeitura Municipal de Franca/SP, em 2012.



Imagens 15, 16, 17 e 18: Fotos do espetáculo *Quintal*. Teatro Municipal de Franca “José Cyrino Goulart”, Franca, SP, maio de 2012.]

Reflexões sobre as obras e a experiência pessoal

A história da dança cênica representa uma mudança de significação dos propósitos artísticos através do tempo. Um recorte na história da dança, centrando a atenção no desenvolvimento da mesma a partir do início do século XX, nos revela que os artistas pioneiros da dança moderna, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa, apesar das distinções existentes entre as duas realidades, iniciaram esse movimento pela contestação e rejeição ao rigor acadêmico e aos artifícios do balé. Tal movimento promoveu reflexões sobre os contextos históricos que o gerou, revelando posicionamentos críticos e/ou políticos em relação às condições vivencidas, criando técnicas corporais específicas e apontando para o reconhecimento do indivíduo como centro para a construção da obra, como podemos identificar nas palavras de Martha Graham, bailarina e coreógrafa norte-americana.⁵

A dança contemporânea, com manifestações datadas na década de 1960, continha inicialmente fortes referências de sistemas e métodos desenvolvidos na dança moderna e pós-moderna. Porém, esse movimento vem estabelecendo sua própria dramaturgia, sua musicalidade, sua história, criando outro tipo de vocabulário e sintaxe. Novas possibilidades tecnológicas (vídeo, instalações), novas condições sociais (individualismo crescente, urbanização, propagação e importância da mídia) fazem surgir novas propostas de arte, provocando também fusões com outras linguagens artísticas.

Atualmente, uma parcela de artistas, críticos de arte e editais privados e públicos de dança contemporânea deslocaram o foco do produto final, que é apresentado ao público, para o processo de criação. Há uma grande valorização deste último, pois ele revela a pesquisa envolvida na construção da obra, seus objetivos, suas problematizações, suas metodologias, suas justificativas, seu cronograma, suas conclusões que são reavaliadas constantemente pelo próprio artista em diálogo com a equipe envolvida, com o público e com a sua própria memória. Nesse processo criativo, segundo Cecília Salles (2011, p.35), “são feitas seleções, apropriações e combinações, gerando transformações e traduções” que, por sua vez, concretizam-se em novas formas.

Um exemplo disso é a contribuição de um poema, “Bem no meio disso tudo”, escrito por um amigo/ator/poeta, Fernando Gimenes, após a leitura do pré-projeto do espetáculo *Cadê meu swing?*

Opções, no meio há opções. No meio sem maniqueísmo. No mínimo duas, no máximo uma revolução. Às vezes nem lá nem cá, não sei bem que muro é este, percebo um abismo. A divisão sou eu quem faz.

Meu meio é móvel.

Nem sempre 50 por cento. Nem sempre meio, na origem.

Nem sempre o metro é a medida.

Meu meio se desloca. Vários meios, várias maneiras, várias tentativas. A pedra. Meu Deus. No meio. O caminho. Meu Deus. No meio do caminho tinha. A gente se esforça, a gente se espanca, a gente se lasca. Nem sempre o metro é a medida. O meio também não é a divisão. O meio é a soma.

Escolha, no meio há escolha.

Escolho sempre o meio. E se assim é, nunca lá, nem cá, é porque em ambos estou. E se assim é, sempre lá e sempre cá. Ao mesmo tempo. Nem sempre o tempo é a medida. Do

5 No livro *Martha Graham*, de Kathilyn Solomom Probosz (1995, p.7): “*there is only one of you in the world, just one, and if that is not fulfilled, then something has been lost*” [trad.: há somente um de você no mundo, só um, e se isto não bastar, então algo se perdeu. – tradução livre pela autora].

meio me estico. Alcanço. De uma unha da esquerda até uma unha da direita. De braços bem abertos. Me centro. Aqui é o meio. Por enquanto. O coração fez a escolha. Nunca meio. Sempre meio-inteiro. De um lado. Do esquerdo. No meio o respiro.

Pra vida não ser pela metade. Respiro.

Repito.

Meio nunca foi metade.

Aqui, inteiro, bem no meio disso tudo.

Essa contribuição acrescentou novas metáforas relacionadas ao processo de criação de algumas cenas, redimensionou meu olhar perante a construção da ideia do meio e da sensação permanente de não inteireza, conceitos centrais desse espetáculo. Concretamente, esse diálogo/testagem me levou a compor uma cena em que um pequeno foco de luz, que está entre o meio e o centro do palco, aprisiona o corpo da bailarina. Há uma constante tentativa de sair desse lugar, desse meio, mas uma parte do seu corpo, como o pé, a cabeça, a mão direita, mantém-se restrito ao espaço iluminado. Do meio o corpo se estica, mas escolhe nunca de lá sair.

Segundo Cecília Salles (2011, p.144), essas testagens que geram novas formas são responsáveis pelo movimento criador, sugerindo que tudo é mutável, mas nem sempre é mudado, inserindo a criação no espectro da continuidade, em que a obra é desenvolvida ao mesmo tempo em que é executada. O processo criativo é constituído por sujeitos ativos, que estabelecem relações diversas com o que já sabem, com outras experiências, com signos já construídos e com hipóteses que poderão então produzir, como sugere John Dewey (2010, p.190) quando enfoca a experiência como conhecimento.

O processo de criação das três obras descritas anteriormente encontra-se totalmente inserido nesse contexto em que experiências e memórias pessoais geram ou a temática da composição, ou o improvisado para a criação de cenas, ou aproximações com outras linguagens artísticas, ou estímulos para novas aprendizagens, ou a própria cena. Cada um deles traz uma relação íntima com o meu contexto histórico.

Durante o processo de criação do espetáculo *Quintal*, uma cena foi desenvolvida partir da música “Valsinha”,⁶ de Chico Buarque, a qual já fazia parte de meu repertório cultural. Essa canção inspirou a composição coreográfica de um encontro não recorrente na vida de um casal. De repente, algo que não acontecia nunca, acontece. Ele a tira para dançar. Essa eventualidade enunciada pela música instigou-me a finalizar essa cena de modo que ambos se separassem. Um tempo depois, recebi uma mensagem de agradecimento a um convite de aniversário de um amigo com a música “Flor do cheiro teu”, de Gisele Nunes.

6 “Um dia ele chegou tão diferente do seu jeito de sempre chegar/ Olhou-a de um jeito muito mais quente do que sempre costumava olhar/ E não maldisse a vida tanto quanto era seu jeito de sempre falar/ E nem deixou-a só num canto, pra seu grande espanto, convidou-a pra rodar/ E então ela se fez bonita como há muito tempo não queria ousar/ Com seu vestido decotado cheirando a guardado de tanto esperar/ Depois os dois deram-se os braços como há muito tempo não se usava dar/ E cheios de ternura e graça, foram para a praça e começaram a se abraçar/ E ali dançaram tanta dança que a vizinhança toda despertou/ E foi tanta felicidade que toda cidade se iluminou/ E foram tantos beijos loucos, tantos gritos roucos como não se ouvia mais/ Que o mundo compreendeu, e o dia amanheceu em paz” (“Valsinha”, Chico Buarque).

Plantei semente no quintal de sua casa
Pra ver se brota um pé com a flor do cheiro teu.
Reguei a tua flor com aquelas mesmas lágrimas
Que eu derramava quando não vinhas me ver.
Colhi os frutos pra comer de madrugada
Quando acordo com saudade do teu beijo
Mas mesmo assim não consigo saciar
A vontade de teu corpo onde mora o meu desejo.
Daqueles frutos fiz nascer novas sementes
Só pra te dar um pé com a flor do cheiro meu.
Tome cuidado essa flor é delicada
Pois ela chora, sofre e sente como eu.
E se algum dia por acaso do destino
Você coloque o seu chinelo junto ao meu
Faço questão de no nosso jardim
Ser plantada uma só flor com o cheiro meu e teu.

No mesmo instante, redescobri essa cena. Essa música se tornaria sua trilha e promoveria um outro final, em que o casal termina entrelaçando-se. Dessa forma, uma referência mais antiga de meu repertório cultural reteve-se apenas no processo de criação. “Valsinha” ficou no caminho, mas foi propulsora da reconstrução dessa cena, dando lugar a uma outra canção que, por sua vez, suscitou um outro desdobramento narrativo e corporal.

No espetáculo *Em algum lugar em mim*, em uma das cenas um varal de roupas é estendido e preenchido apenas por roupas masculinas, infantis e adultas, sufocando a possibilidade do espaço para outras necessidades femininas. Um vídeo foi concebido por mim e produzido por outros dois parceiros deste trabalho, Rodrigo Braga e Álvaro Marinho, com imagens de vídeo do meu acervo pessoal, revelando a intimidade de momentos da maternidade e que, cenicamente, são projetadas no meu próprio corpo, almejando uma intensa proximidade e cumplicidade entre filhos e mãe. Muitas outras cenas, além da própria temática do espetáculo, contemplam a experiência pessoal como essência do processo criativo, e dúvidas sobre a escolha de fundamentar o processo de criação sob tais aspectos se faziam presentes constantemente. Será que o público conseguiria ler a obra, relacionando-a com sua vida, ressignificando-a em seu contexto sociocultural e assim se transformar e poder transformar o outro à sua volta?

As percepções que tenho quando realizo as apresentações, quando participo dos bate-papos ao final de cada espetáculo ou quando leio as impressões do público nos livros de registro são transformadas, e a partir daí volto a deleitar-me no processo de criação para modificá-lo sob alguma medida, na tentativa de um melhor êxito nesse processo de comunicação. Sendo assim, o sentido de inacabamento, sugerido por Cecília Salles (2011, p.84) em seu livro *O gesto inacabado*, pontua minha poética, já que são as relações que vão se desenvolvendo no decorrer do processo de criação que promovem a construção e o aprendizado banhado por características que passam a reger a obra e

que disponibilizam espaços para que modificações sejam feitas, muitas vezes, de acordo com critérios internos e singulares de determinado processo criativo.

Cadê meu swing? continua a busca pela tentativa de desenvolver e comunicar temas construídos com fortes influências pessoais. O frequente contato com situações extremistas, a percepção das realidades presentes nesses extremos e a constatação do não pertencimento a nenhum deles fomentou uma sensação de não inteireza que é abordada durante esse processo de criação. Para elucidar a formação de tal sensação, uma investigação da trajetória pessoal foi realizada, pontuando momentos em que padrões únicos estabelecidos social e culturalmente são inseridos em sua formação, gerando aceitações, descontentamentos, estranhamentos, reflexões e transformações de postura perante os mesmos. Há uma cena que estabelece um diálogo entre a necessidade de se expressar livremente e a ditadura de realizar movimentos estabelecidos como belos. Nesta cena, imagens pessoais da artista enquanto criança explorando suas vivências corporais lúdicas vão sendo modeladas pelos padrões socioculturais presentes naquele contexto, anulando possibilidades do desenvolvimento da construção da poética pessoal desde a infância. No entanto, as abstrações das referências pessoais são mais presentes na apresentação da obra, exigindo do espectador uma bagagem de repertório para que ele interaja com o espetáculo, propiciando uma experiência de conhecimento. Nesse momento, os mesmos questionamentos sobre a elaboração da obra pelo público se acentuou, pois esse trabalho foi bastante apresentado em escolas públicas estaduais da cidade de Franca para os anos finais do ensino fundamental II e para o ensino médio, e como a maioria dos estudantes não tinha o hábito de assistir dança contemporânea, houve dificuldades de leituras por parte dos mesmos.

A imagem de um alvo⁷ é recorrente no espetáculo, mas invariavelmente durante os bate-papos o público perguntava sobre a intenção desse símbolo: “o que você quis dizer com o alvo?”. Tais questionamentos evidenciaram que o público não estabeleceu nenhuma relação semântica com esse símbolo, promovendo um retorno ao processo criativo na reconstrução de algumas cenas para futuras apresentações. No caso do espetáculo ser apresentado novamente, esse símbolo será abolido de uma das cenas.

O espetáculo *Quintal* é inteiramente constituído por vivências e memórias pessoais, inseridas no processo criativo e na apresentação cênica de forma concreta (com uso de imagens do arquivo pessoal, trilha sonora com ligações a momentos íntimos, elementos cênicos particulares) ou abstrata (leitura de uma carta na linguagem dos sinais como inspiração para a construção de uma cena, lembrança de brincadeiras infantis no coreto da praça como fonte de estímulo para o improviso de outra). Havia uma necessidade latente de valorizar cenicamente a experiência pessoal, verificando reais possibilidades de ressignificações quando interpretadas pelo espectador. Uma provocação para mim mesma, afim de que eu pudesse compreender melhor os questionamentos revelados nos espetáculos anteriores. Escuro total e um som de choro de criança, o nascimento de meu filho Pedro. Em seguida, uma mistura com o choro da mãe que permanece solitário durante um tempo. Uma penumbra vindo dos galhos de uma árvore seca e solitária permite a visão de uma mulher desejando abraçar seu filho, mas encontra o vazio que a lança horizontalmente ao espaço, desmoronando no chão, que a repele, e ela torna a procurá-lo em seus braços, e nada. A repetição desse movimento é realizada insistentemente, ao

7 A imagem de alvo a que me referi é a utilizada em competições de tiro, jogo de dardos, em que o ato de acertar o centro confere mais pontos ao atirador do que àquele que acerta as extremidades. Trata-se de uma metáfora clássica a respeito da valorização do centro em detrimento da margem.

som de “Alecrim dourado”, na tentativa de se esgotar no buraco gerado pela ausência do filho querido. Não há o desejo de que o espectador identifique exatamente esse processo de criação, mas que ele consiga estabelecer relações com o mesmo, que tenha estranhamentos e aproximações com a obra e que seja transformado pela mesma, como sugere Bourriaud (2009 apud Coutinho, 2011, p.37) na tentativa de explicar a dimensão relacional da arte:

A transitividade, tão antiga quanto o mundo, constitui uma propriedade concreta da obra de arte. Sem ela, a obra seria apenas um objeto morto, esmagado pela contemplação. Delacroix já escrevia em seu diário que um quadro bom “condensava” momentaneamente uma emoção que o olhar do espectador deveria reviver e prolongar. Essa noção de transitividade introduz no domínio estético a desordem formal inerente ao diálogo; ela nega a existência de um “lugar da arte” específico em favor de uma disseminação. Jean-Luc Godard, aliás, insurgia-se contra essa concepção *fechada* da prática artística, explicando que *uma imagem precisa de dois*. Se essa proposição parece retomar Duchamp ao dizer que *são os espectadores que fazem os quadros*, ela vai além ao postular o diálogo como a própria origem do processo de constituição da imagem: *desde seu ponto de partida já é preciso negociar, pressupor o Outro [...]* Assim, toda obra de arte pode ser definida como um objeto relacional. Como o lugar geométrico de uma negociação com inúmeros correspondentes e destinatários.

Considerações finais

A escolha de inserir tanto no processo de criação como no resultado apresentado cenicamente experiências e memórias pessoais, creditando às mesmas valores que pudessem propiciar uma comunicação entre o espectador e a obra, de tal modo que ele realizasse leituras que pudessem interagir com seu contexto sociocultural e que fossem capazes de plantar uma semente de transformação, obteve respostas positivas ao longo desses cinco anos em que os espetáculos *Em algum lugar em mim*, *Cadê meu swing?* e *Quintal* foram desenvolvidos e apresentados. Alguns recursos foram utilizados para concretizar a aproximação entre o público e a obra como os bate-papos, comentários emitidos por espectadores ao final das apresentações e o livro de registros. Nos bate-papos era feito um breve relato do processo de criação para provocar novos olhares sobre a obra, suscitando perguntas sobre a mesma. Tais questionamentos eram respondidos afim de que o espectador não se detivesse na leitura que eu propunha durante o processo criativo, mas que instigasse suas próprias reflexões sobre a obra, relacionando-a com sua vida. Os livros de registro estavam disponíveis para que o público registrasse suas opiniões, reflexões, impressões, sensações sobre o espetáculo da forma que desejasse (desenhos, textos, poemas etc.). Todos esses recursos transformavam a minha percepção sobre a obra, provocando retornos ao processo criativo. Como sugere Cecília Salles (2011, p.173):

Um percurso sensível e intelectual é um movimento falível com tendências, sustentado pela lógica da incerteza, englobando a intervenção do acaso e abrindo espaço para a introdução de novas ideias. Um processo onde a regressão e a progressão são infinitas, não havendo definição de um ponto de partida, nem de chegada.

Uma espectadora, que não se identificou, deixou no livro de registro do espetáculo *Em algum lugar em mim* o seguinte depoimento, quando este espetáculo foi apresentado na Associação dos Moradores do Panorama e São Francisco, bairros periféricos da cidade de Franca, em 2011:

Olha, este espetáculo veio de encontro com o que estou passando neste momento, pois há algum tempo fui mãe, esposa e me esqueci de ser mulher e do meu profissional, criando um conflito. Sabe, sinto presa, mas ao mesmo tempo, lembro dos momentos felizes, dos meus sonhos de casar, ser mãe. Olha, ser mulher é assim, uma luta constante, sempre temos que provar algo, mas não irei desistir.

Outros exemplos são dois relatos a seguir – o primeiro, de Ana Cláudia Segadas, e o segundo, de Mayra do Prado – presentes no livro de registro do espetáculo *Quintal*, referente, respectivamente, à apresentação desse espetáculo no Teatro Municipal “José Cyrino Goulart”, em maio de 2012, e na Universidade Estadual Paulista, em agosto de 2012, ambas na cidade de Franca.

Daniela, algumas coisas me ocorrem agora e outras provavelmente vão ainda brotar. A primeira é que a vida, essa que a gente vive entre o nascimento e a morte, é apenas como um grande quintal de experimentação. Me vem na lembrança uma poesia de Cecília Meireles, “Menino azul”, que compara o mundo a um jardim apenas mais largo e mais comprido que não tenha fim. Me vem que sou feita de tanta gente e cismo em ficar presa a uma e deixar que minha vida seja regida por esta como um grilhão, assim não saio ao largo do meu mundo. Meus sentimentos estão em turbilhão, na ventania, mas isso é bom e necessário. Deus te abençoe com uma longa vida de encantar.

Quero a poesia/Ana Cláudia

Quero a poesia

Mas não a dos grandes poetas

Das palavras certas.

Quero a poesia pouca,

Torta, rouca, sem graça, mesquinha

De pé quebrado como a minha.

Quero a poesia que doa,

Ausente os sentidos e

No único desvão da carcaça-couraça

Dilacere-me

Qual agulha face a espada e lança

Ferindo-me mortalmente

Na certeza do que sou.

Enfim, então,

Enxágue,

Na certeza do ser novo e nu

Liberte-me para a

Criação.

Dani, isto escrevi há alguns anos e reflete bem o que sinto. Sua obra é poesia em movimento. (Ana Cláudia Segadas, 2012).

Lindo você dançar nossa vida: nos gestos belos, nossa beleza; nos gestos bobos, nossas bobagens; nos gestos ridículos, nossa ridicularidade; nos gestos representativos, nossas verdades. (Mayra do Prado, 2012).

Todas essas obras permanecem ativas no meu repertório de apresentações e foram adaptadas para espaços públicos e privados, como teatros, centros culturais, escolas e universidades públicas e privadas, praças, centros comunitários. A cada apresentação a obra é revisitada e reelaborada em função do espaço, do público e de minhas novas percepções perante a obra, afim de que se afine a comunicação entre a mesma e o público. E cada novo encontro com a obra é um momento de reativar o processo de criação que se manifesta na imagem “caminhar para si”, de Marie-Christinne Josso (apud Christov, 2011a, p.9), que se aplica no desdobramento de minha formação enquanto artista, pois meus processos criativos são como uma viagem, uma mudança de lugar, na qual eu e o percurso nos transformamos mutuamente, a partir da minha consciência sobre o meu modo de estar nesse percurso e sobre o que este provoca e exige de mim. A utilização das minhas experiências e memórias constituem parte da minha poética pessoal, já que a mesma também é composta por movimentos, gestos, pensamentos, reflexões impregnadas das minhas referências do passado que são constantemente influenciadas por novas referências elaborando características que construirão a identidade de minhas obras e alimentarão um futuro prenhe.

Compartilharas minhas experiências e memórias em qualquer instância da produção e apreciação da obra e obter resultados que abarcam uma identificação do público com a obra e com sua vida é, de certa forma, estar plantando uma semente no quintal de cada um, com a esperança de que brotos cresçam impregnados por muitas outras inquietações e ressignificações.

Referências bibliográficas

- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 2003.
- CHRISTOV, L. H. S. *Repertório dos professores em formação*. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redefor, módulo 1, disciplina 1. São Paulo, 2011a. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40349/6/2ed_art_m1d1.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2012.
- CHRISTOV, L. H. S. *Emoção, percepção e criatividade: a contribuição da Psicologia para Artes e Ensino de Artes*. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redefor, módulo 2, disciplina 3. São Paulo, 2011b. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40553/4/2ed_art_m2d3.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2012.
- COUTINHO, R. G. *Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural*. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redefor, módulo 3, disciplina 6. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/45822/4/2ed_art_m3d6.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2012.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes)
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- JOSSO, M. C. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- NUNES, G. “Flor do cheiro teu”. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=e4jql6df624>>. Acesso em: 30 nov. 2011.
- PORTINARI, M. *História da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- PROBOSZ, K. S. *Martha Graham*. New Jersey: Silver Burdett Press, 1995. (People in Focus).
- ROBATTO, L. *Dança em processo, a linguagem do indizível*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.
- RODRIGUES, Graziela E. F. *Bailarino-pesquisador-intérprete: processo de formação*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.
- SALLES, C. A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Intermeios, 2011.

A atuação do educador ironista na educação

Jonas Marcelo Gonzaga¹

Mediante as dificuldades que o professor de artes enfrenta para seduzir o aluno à aprendizagem em arte, parte-se do pressuposto que a postura do educador ironista é uma proposta didático-pedagógica que responde mais pertinentemente às demandas transitórias do contemporâneo.

A construção de um novo perfil do educador em arte se faz necessária, de forma que as fugacidades, multiplicidades, precariedades da humanidade sejam contempladas devidamente pelo currículo vivo, ou seja, esse educador, sensível às alteridades e mobilidades se torna um propositor cômico das transições, do espontâneo, do “aqui agora” para “linkar” a história da produção artística às feições e possibilidades contemporâneas.

Este artigo propõe investigar a atuação do educador ironista dentro de uma sociedade em constante transformação e que, diante disso, requer do arte-educador uma postura adequada à configuração social, questionando e ironizando as verdades, em que o diálogo com a realidade dos educandos é a base para a reformulação didático-pedagógica.

O artigo analisa os apontamentos realizados por Stuart Hall (2006) acerca da identidade móvel que caracteriza o ser humano moderno, pós-moderno, que nunca está completo devido às redes desuniformes, às inconstâncias das teias que permeiam as relações humanas, correlacionando com a história de vida do educando.

Ao mesmo tempo, o artigo reflete acerca das “tramas e desejos” dos jovens, que são importantes à nova configuração dos saberes artísticos; a construção da arte se torna “um relato aberto”, pois faz sentido às experiências vivenciadas (Aguirre, 2009, p.170).

Se o educador não se renovar, a Educação não acompanhará as contingências contemporâneas dos jovens; desta maneira, todo esforço estará fadado ao não diálogo estético, humano... A vigilância pela adequação da disciplina de Arte via o professor artístico é inevitável frente às contradições sociais; portanto, os canais de comunicação entre educador e educando precisam dialogar dinamicamente. Daí a construção de um verdadeiro e imprescindível território para aprendizagens e trocas.

1 Bacharel em Artes Cênicas e licenciado em Educação Artística pela Faculdade Paulista de Artes. Possui especialização em Artes para professores do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e Programa Redefor (2012). Professor da rede estadual do Estado e da Prefeitura de São Paulo. Como artista atuou em mais de trinta peças teatrais, passando pelas unidades do Sesc e pelos teatros da capital paulista.

Há a proposição neste artigo de indicar as razões de o educador estar integrado inerentemente à vivência escolar e, portanto, à vivência do educando, de forma que ambos possam construir uma educação que atenda aos anseios e necessidades tanto particulares quanto coletivas.

Pretende-se esclarecer, pedagogicamente, que a atuação do ironista mobiliza a formação crítica nos alunos, contribuindo de forma a ampliar o entendimento das interações ironistas na arte-educação.

Com fundamentos de autores ligados à arte-educação, o artigo sugere a atuação ironista como uma intervenção didático-pedagógica eficaz, edificante, propositora, humana... Nesta pesquisa encontrar-se-á uma revisão bibliográfica que propõe a contribuição numa abordagem didático-pedagógica eficiente para a atualidade.

O século XXI se apresenta à vivência humana configurado em uma gama de transições que abarcam a evolução do homem. Intrinsecamente, as mudanças que ocorrem incitam a necessidade de adaptação à realidade; fato imprescindível que deve ser tratado pela educação com “urgência de renovar as ideias básicas e os imaginários que constituem o funcionamento da maioria das nossas atuais propostas em educação artística” (Aguirre, 2009, p.1).

A inconstância das relações, a multiplicidade de contradições, enseja o aparecimento de um novo perfil de propositor estético, que compreenda as demandas deste século marcadas pela confluência de tribos, de reconfigurações recorrentes e espontâneas, das contingências conflituosas, divergentes... O esforço na direção de uma educação que responda ao transitório da sociedade, ao descontínuo, assim como às políticas educacionais, é a razão desse educador irônico que pretende “uma educação pensada para o desorganizado e não para o organizado” (Aguirre, 2009, p.2).

Jaume Carbonell (2002) salienta a evidência de se repensar o sentido da concepção contemporânea de ensino para que os seres humanos possam ter uma aprendizagem sólida, que lhes permita enfrentar criticamente as mudanças aceleradas da atual sociedade da informação e do conhecimento. Além de recriar uma autonomia apropriada para o trânsito vertiginoso da humanidade. Embelezar e dignificar, sonhar e projetar um convívio harmônico entre as diversidades.

O intuito da concepção ironista não faz menção à universalização de uma única resposta didático-pedagógica às realidades educacionais tomando a si como exemplo a seguir; muito pelo contrário, a sua essência advém dos questionamentos apropriados para se adequar aos sistemas, aos valores que divergem e que são diversificados. Daí a força e argúcia enquanto metodologia, pois se apropria dos caracteres que estão em perspectiva e se molda conforme as necessidades declaradas.

Para Carbonell (2002, p.16), se apresenta a nós como fato consumado um novo olhar no qual “é preciso pensar a escola do presente-futuro e não do presente-passado, como fazem muitas pessoas que sentem tanto mais nostalgia do passado quanto maior é a magnitude da mudança a que se propõe”; continua esclarecendo que há que se associar em um mesmo ato significativo, o afeto e o conhecimento, o pensamento e os sentimentos, o raciocínio e a moralidade, o acadêmico e a pessoa, as aprendizagens e os valores.

Ainda neste tocante, Carbonell (2002) identifica a inovação didático-pedagógica como geradora de conflitos e de agitação intelectual permanente, ou seja, a constância do *brainstorming* afeta positivamente a busca por soluções, criações, proposições, perguntas. Ele interpreta na docência uma acuidade com olhar global, porém, a atuação do professor se dá no campo local: ver, saber, arguir o todo para objetivar, sondar, interferir *in loco*.

Muitos autores compartilham a urgência de inovação na educação. Carbonell reflete sobre a inovação como uma meta do educador que deve ser pensada, gerida e realizada autonomamente. A capacidade de gerar redes de intercâmbio e cooperação está na identidade desse novo educador, nomeado por Aguirre (2009) como ironista, pois assim como Carbonell (2002) compreende o humor e a ironia como essenciais para não dramatizar e desativar situações conflituosas, além de abrir possibilidades para que o trabalho colaborativo seja mais criativo, leve e até divertido.

A tarefa de identificar os imaginários vivenciados de forma fragmentada pelos estudantes não é simplória, devido à complexidade das interfaces contemporâneas e dos contextos individuais e coletivos. O padrão e a homogeneidade imposto pela indústria cultural não é a realidade identitária da sociedade, pois está constantemente em curso e é regida pela diversidade. Os valores e imaginários que transitam nos estudantes permeiam a família, a escola, o grupo e o virtual; nesta construção de si mesmos precisam se elaborar enquanto identidade, uma pretensão de se particularizar perante uma vida plural.

Uma das implicações que se interpõem entre o educador e o educando é a tendência à rotinização da didática em sala de aula, entendida como um fechamento pessoal e de atitude de incompreensão, de recusa à crítica e à reflexão sobre a prática. As resistências docentes implicam em um maior distanciamento da construção emergencial de uma nova escola, onde personalidades precisam ser esculpidas diligentemente de forma autônoma, fraterna e democrática. Todavia, há normalidade nessa atividade laborativa e humana de existência de contradições e dilemas (Carbonell, 2002).

Selenir Krombauer e Margareth Simionato (2008) questionam no livro *Formação de professores – abordagens contemporâneas* as referências que as crianças e jovens podem ter para se formar e se guiar. Pois o tecido social é formatado por uma gama diversa entremeada nas contingências do contemporâneo, como a moda, a fugacidade das relações, o sistema de consumo e de mídias que impelem mais ao ter do que ao ser, além dos mitos, que são criados e derrubados com a mesma velocidade.

O arte-educador necessita conectar os materiais curriculares aos repertórios estéticos juvenis, segundo Aguirre (2009). É nessa fase de transição e configuração de identidade que o professor ironista cria conjuntamente ao educando o território onde o diálogo pode fluir; os papéis tecem novas respostas às tramas e desejos, as trocas redimensionam as possibilidades de uma experiência estética efetiva, operante, que de fato ressignifica a existência por meio da eficaz educação artística. O sentimento da pertinência para o educando é fundamental no processo dessa proposição pedagógica.

Carbonell (2002) corrobora com a atitude de trocas entre educador e educando de Aguirre (2009):

Uma relação mais estreita entre os conhecimentos que são trabalhados na escola e as necessidades dos alunos, de maneira que possam ser utilizados diferentes contextos e situações de sua vida cotidiana. Para isso, é preciso trabalhar com os alunos particularmente a capacidade de estabelecer relações entre as informações que recebem e trazem e entre os conhecimentos que vão adquirindo e reconstruindo. (Carbonell, 2002, p.65)

Sabe-se, enfaticamente, que a cultura visual possui um grande apelo junto aos jovens, e de uma maneira não menos impactante, a musical. O educador ironista está em vigília para decodificar o universo dos meios de comunicação, assim como o dos instrumentos eletrônicos; são ferramentas que operam e auxiliam a didática no ensino-aprendizagem. Mesmo com a redundância material fornecida pela indústria cultural, há que se atentar às transições e jogos manipulados, pois as tramas

e desejos que influenciam os jovens são variáveis. Por conseguinte, a educação deverá questionar-se, modelar-se à configuração necessária, pois só a mobilidade poderá atender os repertórios transitórios dos educandos.

Em *Imaginando um futuro para a Educação Artística*, Aguirre (2009, p.5) propõe uma leitura crítica sobre as relações entre a cultura popular, a cultura de massa e a cultura erudita:

Nessa definição dos territórios, os limites não deveriam ser colocados pelo grau de popularidade ou de aceitação que as práticas culturais venham a ter nos entornos midiáticos ou de poder, mas pela capacidade de entrelaçar os sujeitos em experiências educacionais, pela capacidade de propiciar transformações pessoais, de formar critério, de enriquecer a experiência estética, de ampliar o conhecimento de si mesmo e dos outros, pela possibilidade de gerar tramas com causas próprias e alheias ou de suscitar o ânimo compassivo.

A integração de todas as criações/produções artísticas é a ventura a ser travada por essa proposta curricular – irônica – que anseia pelo diálogo entre os territórios antes distintos e impermeáveis. No campo pós-moderno, a educação artística possui a premissa de originar rotas que propiciem desdobramentos infinitos; um lugar-móvel onde as práticas artísticas e os artefatos visuais são suscetíveis à geração de experiência estética (Aguirre, 2009).

Aguirre (2009) entende a fruição da obra de arte como um relato aberto, ou seja, aquele que frui a obra neutraliza seu caráter elitista, a enxerga como uma possibilidade; a experiência no seu papel histórico e cultural, e não como um objeto isolado, portanto, sofrerá mudanças de significados conforme as práticas e realidades; compreende-a como uma experiência vivida, tratando-a como uma trama de crenças e desejos; daí a união entre o exercício da experiência estética e as vivências cotidianas – a educação artística assume a sua função vital impulsionada pela teoria e prática, mas respondendo às contingências ironicamente, como uma verdade momentânea, um discurso vivenciado e aberto.

A dimensão da proposição irônica compreende o desenvolvimento da crítica dialógica; da motivação nos educandos como sentido de pertinência, de perspectivas vindouras. O uso da ironia como instrumento de avaliação fornece o distanciamento necessário para criar um juízo mais claro, não afetado da realidade. Sócrates dedicou-se à didática ou estratégia de “fingir ignorância”, adotando o papel de quem não sabe, com a intenção de atingir o saber.

Os autores Andréa Novo Duarte e Carlos Théo Lahorgue (2008, p.89), em *Entre o caos e a (des)ordem: uma educação para a espiritualidade*, mencionam que “nos mais distintos ambientes de aprendizagem é vital que o educador aproxime o educando da inter e intrarrelação com a vida e sua complexidade, para que o mesmo venha a ser sujeito do seu processo de produção do saber e da constituição do seu conhecimento”.

Essa proposição só pode ser concebida quando há um educador com excelente envergadura, pois mediante o teor fugaz que rege as relações, apenas um inquiridor feito o ironista poderia transfigurar-se no propulsor dessas comandas libertadoras. O educador que provoca a curiosidade em seus alunos “reforça sua segurança e autoestima e os coloca em melhor disposição para aprender a olhar, analisar e compreender; para combinar e gozar com mais intensidade do jogo e do trabalho; para deixar que a experiência os impregne” (Carbonell, 2002, p.74).

Valendo-se dos contornos da ironia, Aguirre (2009, p.9) caracteriza a função irônica nas seguintes qualidades e ações:

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; ser corrosivo com o dogma; manter uma cética distância, relativamente, ao próprio discurso e ao meio ao qual ele se produz; a ação ironista pertence ao âmbito da ação individual, mas na medida em que é capaz de propiciar a renovação de léxicos, sua ação transcende o âmbito geral.

A atitude ironista é de desconfiança perante os moldes definitivos de leitura, tanto da produção estética quanto da sociedade; sua ação propõe um mergulho no tecido de todas as relações, transitando nas possibilidades de entendimento de forma a evocar aprendizagens e correlacionar com novos apontamentos. Aguirre (2009) afirma que, frente à argumentação lógica (própria do metafísico), o ironista utiliza a dialética, ou seja, a técnica de produzir mudanças inesperadas na configuração.

Há que se explorar em educação artística, segundo o intuito ironista, a experiência afetiva e emocional, não apenas a racional, a formal. O jogo de linguagem propicia desdobramentos de leituras que apenas a racionalidade não seria capaz de expressar, isto é, todo um universo léxico disponível na fruição. Aguirre (2009, p.12) trata da importância da redescritção no ato fruidor: “compreender as obras de arte consistiria em sermos capazes de redescrevê-las, mas, principalmente, de enlaçá-las com as imagens de nosso entorno, quer dizer, com nossa própria experiência”.

O docente de educação artística, caracterizado pelos instrumentos irônicos, seria capaz de atuar como um “enlaçador”, ou seja, amearhar os estudantes e propor dialogicamente a construção do saber estético e ético. A pesquisa, a versatilidade, a capacidade de trabalhar com contingências são caracteres que configuram esse educador, antenado com a pluralidade. Aguirre (2009, p.13) descreve-o da seguinte maneira:

Provocador de interferências e relações, que tem o eixo da sua ação formativa na tomada de consciência sobre a grande interação cultural, que existe por detrás, ou no seio de cada artefato estético e, mais particularmente, das relações que se produzem entre esses artefatos, a cultura visual, os produtos estéticos canonizados e o devir de ideias, crenças e desejos dos seus criadores e usuários.

A atuação ironista reflete o currículo e reorienta as ações didático-pedagógicas intuindo a motivação e a crítica no ensino-aprendizagem; a mera reprodução das informações desgasta e desmotiva a vivência escolar; por essa razão, o docente irônico promove a inserção pluridisciplinar, gera relações inéditas em suas proposições. Aguirre (2009, p.14) conclui que “há saberes que servem para progredir na vida”, e o esforço que cabe ao educador artístico é provocar a quebra de juízos estereotipados, de imagens pré-fabricadas, para que a consciência possa se ampliar criticamente, analisando e agindo na edificação de uma identidade plena e aberta, de uma sociedade melhorada.

O posicionamento político do ironista é uma extensão da consciência no tocante à cidadania, da ação pedagógica que “expressa finalidades e esperanças no futuro; histórias e narrações compartilhadas; objetivos globais relativos à personalidade dos alunos, seu desenvolvimento social e suas aprendizagens” (Carbonell, 2002, p.81).

A humanidade passa por um processo complexo de transformação contínua, como cita Stuart Hall (1992) em *A identidade cultural na pós-modernidade*, em que as identidades sofrem alterações nos seus eixos a partir das inter-relações. Se no Iluminismo o sujeito era centrado, com sentido de unificação interior do “eu”, além de ser dotado de consciência, de ação e razão, já o sujeito sociológico

moderno trava uma vivência crescente e complexa, entendendo que seu núcleo interior não é autônomo e autossuficiente, ou seja, sua história se forma na relação com outras pessoas importantes para si – a inter-relação. Por meio dessa troca de identidades constroem-se significados e valores, estabilizando ainda assim os sujeitos. Porém, o sujeito pós-moderno percebe-se fragmentado, provisório, variável, pois a estrutura e as instituições que o estabilizavam antes, agora sofrem colapsos.

Imanol Aguirre e Stuart Hall conseguem identificar as complexas tramas que envolvem o sujeito e, conseqüentemente, ponderam sobre as adequações que a humanidade requer para se encaixar nesse fluxo em que não há permanência ou fixação. É desta conclusão pertinente às gamas estruturais pós-modernas que o educador ironista projeta a sua inserção como um elemento provocativo, móvel, mediador entre as identidades diferentes.

A partir dessa teia mutável, o ironista atuaria pontualmente em seus elos de forma a equilibrar o saber acumulado coletivamente e a necessidade permanente de repensá-lo: “Uma escola pública inovadora e solidária deve criar as condições para despertar expectativas em todos os alunos, venham de onde vierem e seja qual for a sua situação” (Carbonell, 2002, p.84).

A globalização intensificou os movimentos transitórios da sociedade: são rápidas e permanentes as transformações. Naturalmente, os valores, signos e redes acompanham com a mesma fluência a composição de novas identidades. O ironista que deseja dialogar com o educando precisa se adequar às circunstâncias e qualidades que caracterizam as identidades; a aprendizagem falhará se não houver cumplicidade e uma linguagem em comum: o léxico entre o educador e o educando sempre requisitará adaptações em prol da construção do saber, da convivência, da libertação de paradigmas estanques.

Os eventos contemporâneos ligados à globalização provocaram uma nova dimensão do tempo e espaço, que, por sua vez, conectou as transformações sociais em formatos híbridos de identidade, segundo Hall (1992). A vivência do educando produz paradoxos, como, por exemplo, a construção de uma identidade no universo virtual acessando a internet e partilhando a sua vida em redes sociais, ao mesmo tempo em que se isola do contato real com as pessoas. Essa é uma amostra característica dos tempos contemporâneos, e nessa condição o jovem passa a erigir a sua própria individualização. Considerando esse panorama social, com códigos próprios e, ao mesmo tempo, volúveis e aglutinadores, o educador em artes analisa o processo de alteridade que está continuamente se transfigurando. O jogo das identidades móveis induz o educador a um acompanhamento frequente das demandas que tanto a ele quanto a seu educando estão sendo feitas.

Hall reflete sobre a globalização e seus efeitos no deslocamento da identidade:

Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas e não históricas (Hall, 1992, p.87).

Ainda neste tocante, porém internalizando em nosso país, a autora Mirian Celeste Martins retrata o cenário no qual o educador em arte atuará: “recebemos influências de várias culturas, que foram incorporadas, metabolizadas por nós, configurando a diversidade da cultura brasileira expressa nas nossas singularidades regionais”. Diante das multiplicidades de anseios, resistências, ofertas, demandas, fragmentações, o educador ironista mediará os paradoxos, propiciará sentidos para o entendimento dos imaginários, ajudará o desenvolvimento das identidades simbólicas, tendo em vista uma prática que seja libertadora, estética e humana (Martins, 2010, p.10).

O ironista, que é um provocador estético, um questionador das verdades estereotipadas, mobiliza os educandos em um emaranhado de percepções, imaginações, observações críticas, memórias; ouve e promove trocas com o repertório cultural do seu educando; incita a leitura do mundo ironicamente com o intuito de não absorver tudo como uma resposta definitiva, universal... Educa privilegiando o diálogo e o encontro de novas respostas.

Martins (2010, p.70) acentua o processo de um educador comprometido com a construção do saber dos educandos:

O desafio da mediação cultural não é só provocar o olhar cognitivo do fruidor, como também conscientizá-lo de todas as nuances presentes na obra ou em sua relação com ela. Acima de tudo, é promover um contato que deixe canais abertos para os sentidos, sensações e sentimentos despertados.

É nessa dimensão sensível e cognoscível que o ironista pretende o despertar de um novo mundo para os seus educandos. Da disposição e amor à Educação, Martins (2010, p.70) indica o trajeto que todo educador ironista irremediavelmente necessita percorrer:

A magia, gerada na alquimia da intuição, do olhar cuidadoso para cada aprendiz, no saber fazer, se revela na criação de situações de aprendizagem significativa. Para construir esses momentos, o educador terá de ser guloso em seu desejo de ensinar, paciente na oferta e na espera de quem acredita e confia no outro e amoroso no compartilhar de saberes. Como um pesquisador, ele ensina porque quer saber mais de sua arte. E aprende a ensinar ensinando, pensando sobre esse ensinar. E assim ensinando, também aprende.

Como metodologia em sala de aula, o professor ironista utiliza o seu diário de bordo, pois sabe da importância dos registros; as diretrizes para a construção do saber precisam ser instrumentalizadas, como esclarece Martins (2010, p.119):

É um modo de entrar em contato mais íntimo com a própria atuação e pensamento de professor, seja revendo caminhos dos projetos, alterando métodos, buscando novas alternativas, reforçando conteúdos, seguindo em frente, retrocedendo ou mudando totalmente a direção.

A sala de aula não é apenas um espaço físico da unidade escolar, ela é a própria espacialidade que habitará tanto o professor quanto o aprendiz; nela se imprimirá as marcas dos encontros da vida pedagógica. O educador consciente tem que selecionar meios acessíveis à realidade, inventar possibilidades para os materiais existentes, inovar, ousar (Martins, 2010).

Para Martins, na aprendizagem há a necessidade de se aprender a conviver com a curiosidade, de se deparar com o inusitado, além de ter a capacidade de assombrar-se, enfrentar o caos criador, a ansiedade e o medo do encontro com o novo. Essas premissas podem ser geradas com mais ou menos precisão pelo ironista, pois ele sabe manipular pedagogicamente suas proposições estéticas. De uma forma concisa, Martins (2010, p.114) expõe com clareza acerca da tarefa do educador: "Pensar o ensino da arte é pensar modos de gerar processos educativos propositores de ações para poetizar, fruir e conhecer arte".

Sobre as experiências travadas em sala de aula, assim como as dimensões que envolvem o ensino-aprendizagem, percebe-se que o educador ironista está inserido em uma rede complexa onde não há certezas, apenas situações e condições que se interligam para depois se reconfigurarem; a rede é heterogênea e requer dos seus atores a capacidade de se moldar, de se adaptar às circunstâncias.

Jacira Pinto da Rosa (2008, p.24) entende em seu artigo “Desafios da docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa” que

as verdades absolutas dão lugar ao reino das incertezas; o conhecimento lógico e definido cede espaço ao conhecimento provisório. Construir o conhecimento tecido nas complexas redes contextuais de significações pressupõe assumir o processo pedagógico com objetivos e estratégias pedagógicas diferenciadas; a sala de aula passa a ser palco de discussões, de argumentações, de pesquisa.

Essas intervenções propostas por Rosa implementam todas as capacidades do educador ironista. Se o intuito educacional é também conduzir o aluno a concretizar parcerias, vivenciar valores que o aproxima das competências necessárias para a vida, o ironista oferecerá o exercício contínuo do compromisso, da responsabilidade, do respeito às individualidades; compartilhar a reflexão sobre a importância das iniciativas, das curiosidades, das aprendizagens, faz desse educador específico o agente nuclear das mudanças e adaptações, de forma a atuar com desenvoltura pelos mecanismos didático-pedagógicos pertinentes às novas demandas do contemporâneo.

Rosa indica a relação entre teoria e prática como elemento fundamental na aprendizagem, assim como Aguirre também reflete acerca da construção do saber via a práxis. Rosa (2008, p.25) complementa acerca da prática no seguinte molde: “é um solo fértil para que o docente encare/assuma o desafio da pesquisa, onde o objeto de investigação faça parte de seu cenário pedagógico diário, permitindo-lhe refletir e melhor atuar sobre ele”.

Novamente, as qualidades esperadas de um articulador de realidades – o ironista – são destacadas como uma atribuição nata, um requisito básico para que haja, de fato, uma educação de qualidade ofertada.

Outro atributo intrínseco à pedagogia ironista é a capacidade de questionar os ditames políticos de educação, de forma a considerar a democracia como norte. O artigo “O educador frente às diversidades da contemporaneidade” escrito por Kátia de Conto Lopes e Ronalisa Torman (2008) fornece a seguinte apreensão sobre a política educacional:

é preciso repensar a escola, analisar o seu currículo e redirecionar as suas ações para que seja superada essa crise de socialização. O primeiro passo em direção a uma mudança de conduta no cotidiano é a conscientização de todos os envolvidos neste processo, e a compreensão dessas dificuldades da vida coletiva.

Carbonell (2002) complementa sobre o papel da escola na contemporaneidade destacando a sua capacidade de flexibilidade quanto ao tempo e espaço de forma a atender as diversas necessidades dos cidadãos, das redes de serviços e apoios sociais e culturais. O intuito é a criação de espaços de encontro, intercâmbio e aprendizagem em qualquer lugar do território.

Perante a contextualização até aqui observada, percebe-se que o papel do educador ironista vai além de somente aproximar os alunos de si, incentivar uma maior cooperação nas aprendizagens ou até mesmo levar os alunos a uma crítica mais apurada; como Lopes e Torman (2008) observam, “atualmente, o desafio que se impõe é pensar a formação de um novo homem capaz de apreender o mundo em que vivemos em condições de transformá-lo, e não somente de reproduzi-lo”.

O educador ironista entende o aluno não apenas como um receptor de informações, mas como um ser peculiar que possui uma história prévia, ansioso por mais interação, mais criação, com

disponibilidade de desenvolvimento e proposições próprias. Nesse sentido, Andréa Novo Duarte e Carlos Théo Lahorgue (2008, p.91) coadunam com a leitura de uma educação voltada à humanização, de

uma consciência que nos permite ser solidários, autônomos, perceptíveis, emotivos, fraternos. As atitudes, os comportamentos, os pensamentos, os atos, os fatos e as ideias se articulam entre si, estão em constante movimento; lidamos com o complexo, com a incerteza, num mundo em que a tecnologia do conhecimento vem avançando velozmente.

Posto que as metodologias vislumbradas e propostas pelos autores convergem estreitamente com a atuação do educador ironista, deparo-me com a minha própria atuação que vai ao encontro das mesmas citadas. Cito a seguir uma experiência pessoal enquanto educador propositivo que desenhará a minha intervenção (a mais aproximada possível ao menos) dos caracteres ironistas.

* * *

Baseado em minha experiência profissional como ator no Grupo Sensus, dirigido pela atriz e diretora Thereza Piffer, propus aos meus alunos do 8º ano a realização de uma performance sensorial. O objetivo seria sensibilizar o espectador e, ao mesmo tempo, provocar uma nova leitura de mundo por meio do estímulo de outros sentidos, excetuando a visão, pois o público estaria de olhos vendados.

O ator-aluno, com estímulos sonoros, olfativos e textuais devia mobilizar os sentidos do espectador para uma experiência diferenciada; uma experiência estética sensorial. Como música, haveria um mantra suave que permearia a encenação performática; poesias de Hilda Hilst, Fernando Pessoa, Adélia Prado, Marina Colasanti, Cecília Meireles seriam ditas ao pé do ouvido desse receptor disponível.

Bem, quem passa pela experiência de vivenciar tantos estímulos, goza da descoberta sensível do encontro com o inaudito sensorial, ou seja, camadas novas da experiência estética são produzidas. A falta da visão cria o ensejo para os outros sentidos se aguçarem.

O aluno-ator-provocador teria uma partitura de ação pré-definida, que executaria toda vez que estimulasse algum aluno-espectador-fruidor. Cada partitura deveria durar em torno de 3 minutos, a ser realizada em cada pessoa espectadora; num círculo ficariam cerca de 20 pessoas vendadas e sentadas, os atores em pé atrás dos sentados, pois assim conseguiriam se locomover no sentido horário passando de uma pessoa à outra.

Com o auxílio do texto, da música, das fragrâncias, dos toques, da escuridão, das memórias, da imaginação, o público iria interagindo com universos despercebidos que estão sempre abertos ao nosso redor mas que, porém, não são assimilados, vivenciados. Haveria reflexão crítica e encontro com a poesia adormecida nas palavras; essas, desveladas junto à experiência travada.

O trabalho sensorial anseia por humanizar ainda mais as relações, as interações dentro do ambiente escolar, no caso. A arte contemporânea coloca o espectador em uma situação problematizada, portanto, minha proposta também foi de expor os alunos à uma sensibilização que os problematizassem, que os fizesse complementar o significado da obra performática.

Vicente Martinez Barrios (2009) relata que a obra é um constante fluxo que vai sofrendo configurações; e essa performance proposta por mim é um puro exemplo dessa afirmação, pois as estruturas da composição, da obra, apenas se dão quando o espectador ativa sua participação alterando e ressignificando os dados, os estímulos oferecidos.

Barrios (2009, p.1319) indica que arte contemporânea está posta para que “vivenciem e tenhamos uma experiência sensorial, sensível, da ordem do espaço e da matéria”. Nessa performance

há ventos criados para estimular o espectador, cheiros propostos e relacionados à poesia, tecidos que são passados pela pele, enfim, um aglomerado de matérias com potencial de transformação, sensibilização.

Os caminhos que os alunos travaram ao desenvolver essa performance oportunizou-os a expressão com formas e conteúdos afetivos e sensoriais, a exteriorização de emoções e conceitos por meio da totalidade dessa linguagem interativa e plural. Os alunos imergiram num universo mui particular que se integra ao coletivo, criando um mosaico de ampliações sensíveis, duradouras ou não, sutis ou inauditas. A travessia por este “estar sensorial”, condicionado via vivência performática, envolveu a descoberta de novas dúvidas, novos focos de interesse que serão as trilhas percorridas na vida, na futura expressão estética, no redimensionamento da própria pulsão do como ver, sentir e agir.

As competências e habilidades que foram perseguidas são: elaborar, realizar e mostrar uma partitura de ações físicas e textuais; identificar conceitos e procedimentos atrelados à arte da interpretação; conscientizar-se do processo, da pesquisa, da produção da performance num todo.

Nas minhas atuações ironistas procuro conflitar, problematizar as aprendizagens, de forma que cada sujeito possa encontrar as suas próprias conclusões provisórias, seu próprio discurso regido pela ética e entendimento da diversidade. Luis Rigal (2000, p.181) reflete que a atual “democracia é, antes de mais nada, uma democracia de espectadores, não de atores protagonistas; no máximo, de figurantes”. É tentando calibrar a crítica em meus alunos que intenciono a transformação constante e política em suas ações e pensamentos.

Rigal (2000, p.189) alerta quanto ao papel da escola, pois esta deve cumprir a sua função na formação de cidadãos, para que haja uma democracia substantiva que exija “protagonistas, ativos e organizados: formar governados que possam ser governantes”.

De forma complementar, Miriam Abramovay (2004, p.95) compartilha:

A valorização dos alunos se dá na medida em que a escola lhes dá ouvidos e considera suas opiniões, criando mecanismos onde suas sugestões, referentes a mudanças que gostariam de ver implementadas, são analisadas, sendo suas decisões posteriormente socializadas.

O diálogo é uma das características presentes na interlocução entre o ironista e o seu educando, pois busca o conhecimento e compartilhamento de novos olhares e atitudes sobre quaisquer temas. Inevitavelmente, estas fomentações dialógicas repercutirão na vida dos sujeitos envolvidos (Abramovay, 2004, p.96).

Inúmeros são os indicativos que esperam do educador contemporâneo uma posição emancipadora, que visualize as relações e seus jogos, a construção da identidade, dos imaginários e subjetividades dos educandos; o ironista pretende a elaboração de uma nova realidade que seja tecida conjuntamente com os seus atores-educandos.

Muitos autores contemporâneos chegaram a conclusões que se complementam quando a temática didático-pedagógica implica na adequação do educador perante as transitoriedades, a construção de imaginários e da própria identidade do educando.

A ruptura com a tradição, com os dogmas e estereótipos, proposta por Aguirre, vai ao encontro do perfil camaleão do educador ironista, que atua “*in loco*” comprometido com a transformação da sociedade (repleta de caracteres alienados), alvejando a cidadania plena, plural, consciente e

protagonista. Certamente, o ironista compartilha com Albert Einstein sobre esta máxima: “A melhor educação é o exemplo”.

O ironista é o articulador de potências, promove o inusitado nas aprendizagens, possibilita encaminhamentos dialógicos na elaboração de respostas às demandas educacionais contemporâneas. Caberia a nós perguntar: se não é este arquétipo de educador que a contemporaneidade necessita, qual seria então?

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. (Org.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: Unesco/Ministério Público, 2004.
- AGUIRRE, I. *Imaginando um futuro para a educação artística*. Trad. Inés Oliveira Rodríguez e Danilo de Assis Clímaco. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.
- BARRIOS, V. M. *Materialidade e sentido*. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Salvador, Bahia. 21 a 26/09/2009.
- CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DUARTE, A. N.; LAHORGUE, C. T. Entre o caos e a (dês)ordem: uma educação para a espiritualidade. In: SIMIONATO, M. F.; KRONBAUER, S. C. G. (Orgs.). *Formações de Professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas, 2008.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PICOSQUE, G.; MARTINS, M. C.; GUERRA, M. T. T. *Teoria e prática de ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2010.
- RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ROSA, J. P. Desafios da docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa. In: SIMIONATO, M. F.; KRONBAUER, S. C. G. (Orgs.). *Formações de professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas, 2008.

A importância e as contribuições da arte na interdisciplinaridade

*Adriana Maria de Oliveira Desiderio*¹

*Mas a Arte, na qual o homem de modo algum fala com o homem,
Apenas com a humanidade – a Arte pode dizer uma verdade
Obliquamente, praticar o ato que gerará o pensamento.*

Robert Browning

Ao longo de minha trajetória de 28 anos como educadora na disciplina de Arte, tive a oportunidade de vivenciar situações nas quais percebi que meus colegas de trabalho possuem pouco conhecimento sobre Arte, sua importância dentro do currículo escolar e suas possibilidades pedagógicas. Isto traz consequências diretas na exploração de trabalhos interdisciplinares, pois quando utilizam a Arte, apenas no campo das artes visuais, é em forma de desenhos de observação, ou espontâneos, ou simplesmente o “deixar fazer” sem contextualização. Enxergo tais manifestações como uma tradução consciente, ou não, por parte de meus colegas da desvalorização da disciplina de Arte como componente curricular, na qual sempre houve valorização das áreas de raciocínio lógico e da linguística.

Também neste percurso, pude vivenciar as mudanças educacionais em relação às propostas pedagógicas e ao ensino da disciplina Arte.

Na década de 1970, a Arte foi incluída como disciplina obrigatória no currículo escolar, como “atividade educativa”, com o nome de Educação Artística, na qual estavam incluídos os conteúdos de música, teatro e artes plásticas, pressupondo o professor polivalente que deveria ensinar as diferentes linguagens artísticas. Foi essa perspectiva que permeou toda a minha formação acadêmica, pois me graduei em 1984. No início da minha atividade docente, predominava a metodologia de desenho cego, espontâneo e de observação, com algumas passagens pela música e teatro. Depois veio o predomínio de uma variedade de exploração de técnicas de pintura e desenhos, como alternativa no ensino da arte, caminhando em direção ao desenvolvimento da criatividade já associada a processos mentais, que caracterizou o modernismo em arte/educação (Barbosa; Coutinho, 2011, p.25). Fui introduzindo

1 Possui especialização em Artes para professores do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e Programa Redefor (2012). Professora de Artes em Ribeirão Preto, na rede estadual de ensino de São Paulo e na rede particular, leciona no ensino fundamental e médio.

gradativamente teatro e música de forma contextualizada, percebendo resultados surpreendentes com a descoberta do corpo, pelos alunos, como recurso expressivo.

Nos anos 1990, a Arte torna-se área de conhecimento no currículo escolar, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996. A partir dessa obrigatoriedade, as décadas seguintes tornaram-se palco de novos debates, destacando-se o conteúdo a ser ensinado e a formação do professor de Arte. Com a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da proposta triangular, todo trabalho artístico se fundamentava em produção, leitura da obra e contextualização.

As mudanças em minha postura na sala de aula começaram a ocorrer, na prática, também em relação à avaliação, que se tornou contínua, permeando todo o processo. Com isto, os alunos se tornaram mais receptivos e participativos, reduzindo a indisciplina.

Atualmente, o ensino engloba tanto a arte tradicional quanto as novas formas de expressão artística, visando atender à sociedade e suas novas formas de arte, com mudanças do objeto de estudo e de conteúdos. Observa-se a cada dia que a utilização das quatro linguagens da arte (que são: artes visuais, dança, teatro e música) de uma forma contextualizada, o uso das tecnologias e o hibridismo, abriram novos caminhos na produção individual e coletiva, e a participação ativa do educando se fortaleceu. É essencial que se respeite a leitura de mundo de cada indivíduo, seu tempo, seus significados, suas experiências e suas subjetividades. As trocas de experiências que ocorrem a todo momento fazem das aulas de Arte uma via de mão dupla, aprender e ensinar.

Apesar da evolução da Arte como componente curricular, uma grande parte dos profissionais dessa área, em particular, e da educação de uma forma geral não conhece, não reconhece e não valoriza a verdadeira e real importância da Arte no desenvolvimento do sujeito em formação, como parte integrante do currículo e dos projetos interdisciplinares.

Diante de tantas divergências, escolhi para este trabalho o tema sobre a importância e as contribuições da Arte nos projetos de interdisciplinaridade, com o objetivo geral a reflexão do ensino da Arte e sua relação com a dinâmica da interdisciplinaridade, e o desenvolvimento do sujeito envolvido, com o propósito de entender e conhecer o processo criativo e o que é vivenciar uma experiência significativa em arte.

Isso implica analisar o papel do professor no processo de formação do educando; conhecer a interdisciplinaridade num processo integrador, articulado e orgânico; reconhecer a importância da participação ativa dos alunos na busca e análise de informação, envolvendo o uso de outras linguagens e recursos (artes visuais, informática, expressão corporal etc.); e demonstrar a importância da arte como experiência de enriquecimento do pensamento, de interação, de significados e valores, do emocional, da criatividade e do intelectual.

A proposta da pesquisa é orientada pelos seguintes questionamentos: O que já foi reconhecido como contribuições importantes em projetos de interdisciplinaridade em relação à disciplina Arte? As parcerias interdisciplinares envolvendo a Arte não são comuns porque os professores de outras disciplinas não percebem a contribuição dessa parceria? A disciplina de Arte atualmente está sendo colocada no mesmo grau de relevância de outras disciplinas do currículo escolar? Qual a contribuição do ensino da Arte para os alunos? Qual o conceito de interdisciplinaridade?

Interdisciplinaridade

Vivemos num mundo cheio de especialistas em suas áreas, mas o mundo contemporâneo exige interconexões do saber, competências e habilidades múltiplas. Hoje, exigem-se no mercado de trabalho, além da sua especialidade, as qualificações de saber trabalhar em grupo e solucionar problemas. Como preparar nossos jovens para a vida, se a estrutura curricular não corresponde à realidade fora da escola?

A evidência crescente da cultura visual nas sociedades tecnológicas criou um abismo escolar: pedagogia escolar x pedagogia cultural. A entrada da cultura massificada através dos meios de comunicação na sala de aula, por intermédio dos alunos e suas vivências demonstra que o conhecimento e a informação estão em todo lugar. Todas as áreas de conhecimento do currículo escolar necessitam de uma reflexão sobre a visualidade em sua prática pedagógica, sobre a escolha das imagens e informações que são levadas para a sala de aula e sobre os diversos modos de abordagem.

Vivemos uma mudança cognitiva do ser humano, que está relacionada à construção de significados e suas relações com as sensações, percepções e emoções, ou seja, como se recebe, se processa e se devolve o conhecimento. E a escola não acompanhou todo esse desenvolvimento tecnológico e cognitivo. Esclarece-nos Fazenda (2008, p.164):

No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que, ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino, não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida e às exigências das demandas sociais.

A fragmentação das disciplinas é um fato. Conseqüentemente, ocorre a fragmentação da própria experiência de aprendizagem. A educação fragmentada não forma um ser pensante, que observa, fala e age. Ela não estimula o pensamento. A dissociação entre a teoria e a ação informada, entre os conteúdos das disciplinas curriculares atuais, é amplamente reconhecida, mas o caminho continua o mesmo. Não há um redirecionamento de atitudes.

Um dos obstáculos importantes, segundo Japiassu (1976), é a constituição da própria estrutura escolar que é piramidal na questão autoridade, impondo obstáculos físicos e econômicos, compartimentação das disciplinas a serem ensinadas, fronteiras rígidas das disciplinas e a ausência ou recusa de certas disciplinas.

Segundo Fazenda (2008), o início para a aquisição conceitual de interdisciplinaridade seria abandonar as posições acadêmicas prepotentes e unidirecionais que são restritivas e primitivas.

A interdisciplinaridade é uma forma de articulação no processo de construção do conhecimento e do ensino-aprendizagem, unindo teoria e prática ou saber e ação informada entre duas ou mais disciplinas sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras rompendo as fronteiras entre as áreas do conhecimento, de uma forma relacional, de reciprocidade e colaboração, vista como uma atitude (Fazenda, 1994) e um pressuposto de organização curricular (Japiassu, 1976).

A finalidade da interdisciplinaridade na educação, nas pesquisas de muitos teóricos, reside no fato de que, dessa forma, permite-se a superação do fracionalismo tradicional do saber em ramos isolados nos processos de construção e socialização do conhecimento.

Na sociedade contemporânea, a interdisciplinaridade visa romper com a postura curricular positivista impregnada nas escolas de ensino formal e superior, com proposta de reelaboração das

práticas pedagógicas atuais através de uma educação mais integradora, articulada e orgânica, podendo ser individual ou coletiva com enriquecimentos múltiplos, dentro de um campo unitário do conhecimento.

Existe também a multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. O que as difere é o nível de interação que estabelecem com as disciplinas.

Na multidisciplinaridade, segundo Japiassu (1976), existe a simultaneidade das disciplinas em torno de uma temática comum, sem implicar num trabalho de equipe ou cooperação, não havendo integração conceitual e metodológica, nem o enriquecimento ou modificação de nenhuma disciplina envolvida, pois não se rompe com as fronteiras entre as áreas do conhecimento, em que cada professor desenvolve seus procedimentos sem trocas.

Nas abordagens de pluridisciplinares, segundo Japiassu (1976), o que a diferencia da multidisciplinaridade é a existência de alguma cooperação e integração entre as disciplinas na relação entre os conhecimentos, permanecendo as fronteiras disciplinares.

A transdisciplinaridade é compreendida como uma espécie de coordenação de todas as disciplinas, que busca um perpasso entre as diferentes áreas do conhecimento, rompendo com as fronteiras disciplinares (Richter, 2011).

Os conhecimentos disciplinares são a base para as práticas multidisciplinares, pluridisciplinares, interdisciplinares, mas é necessário articulá-los através de ações e práticas pedagógicas significativas na aquisição do conhecimento. Segundo Fazenda (2008, p.33-34):

a substância do existir é a *prática*, ao passo que o conhecimento tende naturalmente para a *teoria*. Só se é algo mediante um contínuo processo de agir; só se é algo mediante a ação. É o que testemunham todos os entes que se revelam à experiência humana [...] Ao contrário do que pensavam os metafísicos clássicos, não é o agir que decorre do ser, mas é o *modo de ser que decorre do agir*. É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens. É na prática e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz.

Outro obstáculo, segundo Japiassu (1976), é a resistência do corpo docente, situando-se cada professor numa região bem determinada e autônoma do saber. Contrária à postura interdisciplinar está a inércia do corpo docente, sentindo-se seguro diante de seu saber delimitado.

Isso dificulta uma nova proposta pedagógica, de uma inteligência aberta a todas as interações e que comporta outras estruturas mentais, contatos e interconexões. De acordo com Japiassu (1976, p.101):

foi o triunfo do *positivismo* que suscitou a repartição do espaço mental do saber em departamentos isolados e com fronteiras rígidas. Quando faz coincidirem, por exemplo, *saber e analisar*, está colocando-nos diante de uma inteligência que desintegra e divide, mais do que em face de uma inteligência que integra e associa [...] como poderemos chegar a um conhecimento do homem se, por questões de método, este conhecimento se funda sobre exclusões mútuas? Como atingir um conhecimento do fenômeno humano se, por uma questão de princípio, tal conhecimento se funda sobre uma psicologia do esmigalhamento do saber? [...] Tudo isso dificulta a instauração de uma nova inteligência, de uma inteligência aberta a todas as interações e que comporta outras estruturas mentais.

Para que os desafios das colaborações interdisciplinares sejam realmente alcançados, é necessário que os educadores abandonem seus hábitos arraigados e rotinas adquiridas para iniciar

uma transformação que resultará numa nova forma de trabalhar, aberta, colaborativa, relacional. O que Fazenda (1994, p.82) chama de mudança de atitude é

uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor [...] atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho.

O professor precisa desenvolver uma visão integradora da sociedade e da realidade que nos cerca, precisa compreender e apropriar-se das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras disciplinas e desenvolver uma prática centrada no aluno, dialética, com novas ações e métodos para alcançar uma aprendizagem significativa e produtiva. Desse modo, esclarece Japiassu (1976, p.107):

o que importa não é mais saber por saber, nem tampouco o conhecimento por si mesmo, desinteressado, desengajado. O que realmente conta é um saber para fazer. Trata-se de encontrar procedimentos e “receitas” tendo em vista a utilização prática do saber.

Ainda há muitos desafios a serem superados. Segundo Japiassu (1976), o espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares.

O professor na contemporaneidade

Como já fiz referência anteriormente sobre a mudança de atitude do professor em relação à busca de novos procedimentos para a prática do saber, aprofundarei um pouco mais esse assunto, porque é em sua própria ação, na busca pessoal, que o professor encontrará caminhos para a realização de uma nova prática didática e pedagógica.

A revolução tecnológica capaz de lidar com a produção e a transmissão de informações em extraordinária velocidade, o processo de globalização da cultura e da economia, a exacerbação do individualismo, o consumismo, a indústria cultural massificada, esse é o nosso novo contexto cotidiano.

Exige-se hoje um redimensionamento por parte dos educadores. Segundo Fazenda (2008), o momento é de uma postura de análise detida e de vigilância crítica.

A referência fundamental exigida hoje é a prática efetiva, concreta, porque o agir é a mediação construtora do ser humano. Portanto, no campo educativo, a questão básica é a relação do conhecimento com a prática, ou seja, seu caráter interdisciplinar.

Sabemos que as relações do conhecimento têm como base o universo cultural, e os educandos pertencem a esse novo contexto. Conforme o meio em que vivem, suas experiências pessoais, as relações a que pertencem, os tornam vítimas fáceis das forças alienantes, principalmente promovidas pela cultura de massa.

Segundo Fazenda (2008), é por isso que se espera da educação que ela constitua, em sua efetividade prática, forças construtivas de mediações em relação à realidade social, e não só de conhecimentos científicos e técnicos.

A relutância dos professores em se engajarem em projetos interdisciplinares, além dos obstáculos citados anteriormente, é que acreditam não estarem fazendo seu trabalho corretamente, achando que estão negligenciando os conceitos essenciais da disciplina, substituindo-os por conceitos fracos, adentrando num campo de incertezas, instabilidades e complexidades, onde não conseguem

utilizar estratégias de aprendizagem que sabem que dão resultados satisfatórios, como os trabalhos em grupo. Ainda vejo muitos professores completamente enraizados em suas didáticas de ensino, oferecendo aos seus alunos cópias e ditados, giz e lousa, “uma educação bancária”, dentro de um silêncio sepulcral, que aos olhos da direção é maravilhoso. Mas onde estão as trocas, a dialética, um aprendizado significativo e diferenciado? E as abordagens utilizando os novos meios de comunicação?

As mudanças são organizacionais em relação ao currículo, mas também afetam os valores pessoais dos professores, envolvendo postura crítica e reflexiva; se o mundo mudou as pessoas conseqüentemente mudaram também. Segundo Dewey (2010, p.455) “Quando a ação de um professor é tão fluída que exclui a percepção emocional e imaginativa do que ele faz, podemos seguramente classificá-lo como um pedagogo inexpressivo e indiferente”.

A forma de se ensinar linear e horizontal não é mais a nossa realidade. Tal como nos diz Klein (2008, p.129):

A teoria da pedagogia mudou, por sua vez, de estratégias universais para estratégias situacionais e para as necessidades de cada tipo específico de aluno. No processo, o papel do professor também está sendo redefinido, mudando de bedel e fonte de sentido para guia e facilitador.

Na sociedade contemporânea, o papel do professor torna-se cada vez mais necessário como mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares.

O professor tem que buscar atualização e aperfeiçoamento permanentes, parcerias, comunicação e trocas, documentar suas práticas, como também a investigação e reflexão sistemática sobre sua própria prática docente e seus avanços.

Nas práticas docentes, estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas ricas e sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente [...] Não apenas documentar as práticas tomadas na sua concreticidade imediata, mas buscar a explicitação das teorias que se praticam, a reflexão sobre os encaminhamentos realizados em termos de resultados conseguidos. (Pimenta, 2008, p.172)

A importância dessa busca por parte do professor se revela na sua capacidade de compreender suas limitações, e de estar aberto ao novo, adaptando-se às novas exigências e situações no ambiente escolar.

A sala de aula deveria ser um espaço de vida, orgânica, onde o professor se torna educador, responsável pela sua formação como pessoa que se sustenta no fluxo da existência e que pensa no aluno como um todo, na realidade, cidade, país, planeta, pensando no aluno como um ser humano que percebe, que olha e se comunica.

O educando precisa de uma aprendizagem ativa num processo de descobertas dirigidas e interação em grupo, procurando integrar teoria e prática, conhecimento e realidade, superando a fragmentação do ensino-aprendizagem. Esclarece-nos Masetto (2008, p.180-181):

Aula como *vivência* quer dizer aula como vida, como realidade. A aula como espaço que permita, favoreça e estimule a presença, a discussão, o estudo, a pesquisa, o debate, e o enfrentamento de tudo o que constitui o ser e a existência, as evoluções e as transformações, o dinamismo e a força do homem, do mundo, dos grupos humanos, da sociedade humana que existe num espaço e num tempo, que vive um processo histórico em movimento. Essa realidade está diretamente integrada ao grupo classe, formado por alunos e professores que existem historicamente, e precisa ser estudada, refletida e debatida por esse grupo.

A sala de aula – *vivência* – funciona como um espaço aberto que se impregna de fatos, acontecimentos, estudos, análises, pesquisas, conflitos, prioridades, teorias que estão agitando o meio em que vivem alunos e professores. Esta aula traz o dia a dia para a sala [...] É o vivo, o científico, o atual presentes nessa ação educativa. Ela permite aplicações práticas, a relação do conhecimento com a experiência, com a realidade profissional e com as necessidades dos alunos. [...]

A aula acontece num movimento de mão dupla: recebe a realidade, trabalha-a como ciência e permite um retorno a ela com nova perspectiva de transformação.

Essa aula passa a ser interessante e motivadora para alunos e professores, porque é real e desafiadora. Seus assuntos e temas se revestem das mesmas características da realidade – globalidade, integração e complexidade.

O professor precisa ser feliz como profissional, sair da escola do mesmo jeito que chega, sem frustrações, sem doenças causadas por estresse e desânimo. Essa felicidade tem que ser alcançada dentro da sua sala de aula, onde todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer.

Arte – processos criativos

A abordagem deste tema se faz importante pelo fato de muitos educadores de outras disciplinas desconhecerem a importância da Arte e seus processos de criação, ou seja, o que ocorre internamente no sujeito envolvido com experiências significativas em arte e, automaticamente, o conhecimento e o estabelecimento de relações ocorridas no processo criativo.

Segundo Maturana e Varela (2010, p.7), a vida é um processo de conhecimento, desde o Renascimento o conhecimento tem sido visto como a representação fiel de uma realidade independente do conhecedor, em que as produções artísticas e os saberes não são considerados construções da mente humana.

Quando a objetividade é privilegiada e a subjetividade é descartada, tal perspectiva é denominada representacionismo, e sua proposta central, segundo Maturana e Varela (2010, p.8), “é a de que o conhecimento é um fenômeno baseado em representações mentais que fazemos do mundo”, em que se descarta os subprodutos de todo o processo, como as interações, conexões, modificações e transformações que o sujeito tem com o meio, tentando nos convencer que cada um de nós é separado do mundo, fragmentando sujeito-objeto, tal qual no nosso modelo no campo educacional no que diz respeito à fragmentação das disciplinas.

Nos processos de criação pelos quais os artistas perpassam e, conseqüentemente, quando propomos atividades significativas em arte, nossos alunos também passam por esses processos mentais e dinâmicos, acionando uma memória criadora que se modifica com o tempo, de acordo com o olhar, impondo modificações e novas conexões, por sermos seres inacabados.

Essa busca é sempre incompleta, mudando ao longo do tempo, segundo Salles (2006, p.21), “a relação entre o que se tem e o que se quer reverte-se em contínuos gestos aproximativos – adequações que buscam a sempre inatingível completude”.

A incompletude do processo está relacionada com as inter-relações que ocorrem numa dialética entre rumo e incerteza, na busca do desconhecido, impondo tomadas de decisão que sustentam a atividade em construção, e nesse caminho o acaso e o erro também podem intervir como imprevistos, modificando o rumo e promovendo novas descobertas.

A criação de uma obra é um sistema aberto, trocando informações com seu meio ambiente; essas interações são contextualizadas e vão se desenvolvendo através de seleções em que predominam nossos interesses e indagações, em que toda ação ou decisão podem vir acompanhadas de reflexões e justificativas, mantendo relação com outras anteriores e posteriores, envolvendo também nesse processo a cultura da qual pertencem, suas experiências de vida e a sociedade como um todo.

Essas interações são consideradas transformações que vão modificando o comportamento. Nas palavras de Cecília Almeida Salles (2006, p.34-35):

Essas modificações nos levam a um novo campo semântico que nos parece ser de grande importância: dar nova forma, ou feição; tornar diferente do que era; mudar, alterar, modificar, transfigurar, converter, metamorfosear [...] A natureza inferencial do processo, associada a seu aspecto transformador, nos remete ao raciocínio responsável por ideias novas ou pela formulação de hipóteses, diante de problemas enfrentados (abdução em termos persianos). A criação como processo relacional mostra que os elementos aparentemente dispersos estão interligados; já a ação transformadora envolve o modo como um elemento inferido é atado a outro. Os elementos selecionados já existiam, a inovação está no modo como são colocados juntos, ou seja, na maneira como são transformados.

A construção de uma atividade estética também está relacionada com sua materialidade, na qual se estabelecem relações com a história da arte, a ciência e a cultura de uma maneira geral, já ocorrendo uma abordagem interdisciplinar.

A criação demanda disponibilidades físicas e mentais, num processo que implica movimento e continuidade, estando sempre em estado de construção, cuja origem e ponto final não percebemos onde se encontra.

Outro elemento importante a se considerar no processo criativo é o ritmo que se impõe à atividade, que está relacionado com a materialidade. Esse conhecimento do material, suas possibilidades e limites, fazem parte da sua própria história como experimentador e observador de experiências anteriores, ou seja, da sua própria prática, por isso a importância de oferecer situações de aprendizagem utilizando diversos materiais, inclusive o próprio corpo e novas tecnologias, para descobrir novos modos de transformar a materialidade que é parte integrante do processo, objetivando diálogos futuros, tornando o trabalho subjetivo e qualitativo, abrindo caminhos para a expressão.

Segundo Maturana e Varela (2010, p.15), “o maior problema epistemológico de nossa cultura: a extrema dificuldade que temos de lidar com tudo aquilo que é subjetivo e qualitativo”. Muitos educadores não conseguem perceber a necessidade da relação complementar entre o subjetivo e o qualitativo, com o objetivo e o quantitativo, levando em consideração o seu papel de facilitador dessa mediação.

Os autores, então, colocam que essa relação é indispensável ao conhecimento pelo fato dele ser construído pelo ser vivo em suas interações com o mundo. Paulo Freire (1970, p.39) também nos diz que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo. Os homens se educam entre si

mediatizados pelo mundo [...] Nem objetivismo nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade”.

A memória relacionada com cultura também exerce responsabilidade na construção do pensamento; quando conservam, transmitem e atualizam seus significados, as lembranças sofrem modificações e se reconstróem. Propõe-nos Salles (2006, p.67-69):

estamos discutindo também modos de desenvolvimento do pensamento do indivíduo e de suas lembranças, uma das matérias-primas da criação. “Eu preciso de minhas memórias. Elas são meus documentos. Eu as vigio. São minha privacidade e tenho ciúmes intenso delas”, diz Louise Bourgeois (1998). [...] Como memória é ação, ou seja, essencialmente plástica, as lembranças são reconstruções: redes de associações responsáveis pelas lembranças, sofrem modificações ao longo da vida. Nós nos modificamos e assim altera-se a percepção que temos de nosso passado, mudando nossas lembranças.

Também é impossível separar memória de percepção, que interagem por meio de emoções e sensações, sendo o modo de se apropriar do mundo que o cerca sua identidade pessoal.

Essa estreita conexão é reforçada por Jean-Yves e Marc Tadié (1999): “não há percepção que não seja impregnada de lembranças” e “as sensações têm papel amplificador, permitindo que certas percepções fiquem na memória”. A estreita relação nos leva a examinar seus modos de ação nos processos criativos, sem separá-las, mantendo exatamente o que as conecta: interagem por meio de emoções ou de sensações, como vimos. A percepção do mundo exterior se dá por intermédio de nossos receptáculos sensoriais e sensitivos, que geram sensações intensas. (Salles, 2006, p.68)

Quando propomos um desenho de criação, nas artes visuais, ele age como campo de investigação: hipóteses visuais são levantadas e vão sendo testadas, transparecendo a natureza indutiva da criação, segundo Salles (2006).

Na produção de uma obra ou numa atividade criativa, podemos perceber as buscas pessoais no processo criativo e as inter-relações, os erros e os acasos propondo problemas que necessitam de solução, diante dos quais concluímos que ainda não é o que queremos, gerando a necessidade de outras tentativas, novas descobertas e associações. São as tomadas de decisões presentes no processo, quando vemos o sujeito envolvido apagar, rasgar ou amassar o papel, no qual se percebe a nítida sensação de instabilidade e incerteza, resultado de reflexões pessoais nesse complexo processo que pode ser consciente ou não.

No processo criativo estão presentes muitos procedimentos metodológicos e a abordagem interdisciplinar: problematização, tomada de decisão, resolução de problemas, erro, acaso, hipóteses, que se traduz no exercício da fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, demonstrando que o pensamento em criação é relacional, não é linear, não é compartimentado e nem fragmentado, mas toda ação está relacionada a outras de igual relevância, ao se pensar no processo como um todo.

Arte

O conhecimento sobre a arte vem sendo construído desde a Pré-história, quando ela surgiu para o ser humano como uma forma de linguagem e de entendimento de si próprio.

O material da experiência estética, por ser humano – humano em conexão com a natureza da qual faz parte –, é social. A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas de que participam. (Dewey, 2010, p.551)

Com a pós-modernidade, o ensino das artes mudou a metodologia tendo a arte como um fato cultural. Três fatores de mudança no contexto da cultura contemporânea sustentam essa nova etapa do ensino das artes: ampliação da ideia da arte – arte contemporânea; transformações no campo das pesquisas das teorias e história da arte; evidência crescente da cultura visual nas sociedades tecnológicas.

Se a arte é um espelho da sociedade e, se no século XXI, as produções artísticas caracterizam-se pela mistura das linguagens e das culturas, faz-se necessário perceber as inter-relações desse contexto do qual fazemos parte e no qual existe a especificidade dos saberes, permitindo o aprofundamento do conhecimento, mas exigindo a intersecção de campos e a busca de outras áreas de conhecimento.

A Arte se relaciona com diferentes áreas do conhecimento, desde o Renascimento, quando Leonardo da Vinci dissecava cadáveres para estudar proporção e anatomia humana.

A Arte tem conteúdo, assim como todas as outras disciplinas, e por si só é interdisciplinar, fazendo relações com as linguagens da música, dança, teatro, artes visuais, cinema, arquitetura, moda, design, poesia, literatura e tantas outras, em que os artistas atravessam as fronteiras na pesquisa de procedimentos.

O uso de materiais pouco convencionais e mídias como fotografia, vídeo e novas tecnologias chama a atenção por possibilitar arranjos singulares com técnicas e diálogos inusitados em nossa contemporaneidade.

As parcerias dos artistas com profissionais de outras áreas do conhecimento humano, como Química e Física, Biologia e Medicina, Design e Engenharia, Computação e Informática, Filosofia e Psicologia, se completam em permanentes trocas, exigindo a interdisciplinaridade.

Se hoje, no campo da Arte, exige-se a interdisciplinaridade nos processos criativos, numa interação colaborativa, e a mesma sendo um espelho da sociedade, no campo educacional esse reflexo da contemporaneidade ainda não prevalece, o que implica pensar nas inter-relações entre as áreas do saber e na busca de objetivos comuns, propostas presentes na abordagem interdisciplinar.

Os PCN orientam a valorização da leitura do mundo, em que relações e interações fazem com que o aluno-sujeito seja capaz de internalizar a pluralidade do mundo circundante, fazendo assim um exercício de flexibilidade, percebendo o mundo como um universo de possibilidades. Segundo Barbosa (2011, p.18):

Atualmente a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizadas. Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.

A LDB determina que o ensino da Arte seja componente curricular obrigatório no Ensino Básico, da educação infantil ao ensino médio, de acordo com o artigo 26, § 2º, com objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Barbosa (2011, p.17-18) afirma:

Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte. A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.

O ensino da disciplina Arte se faz importante para a construção da habilidade de observar e elaborar opiniões sobre os produtos da cultura em que vivemos, procurando aprimorar a percepção estética dos objetos, da música, dos movimentos corporais, do texto escrito, além da pintura, dança e escultura. Isto através de atividades pedagógicas organizadas de forma que relacionem produção artística com análise, informação histórica e contextualização. Dessa forma, contribui para o reconhecimento e a valorização cultural, social e étnica de cada povo e de cada ser humano.

Nas Artes Visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem e seu contexto são duas habilidades inter-relacionadas, o desenvolvimento de uma ajudando no desenvolvimento da outra. Essa integração corresponde à epistemologia da Arte, aos modos como se aprende Arte. (Barbosa, 2011, p.15)

Em conjunto com as demais disciplinas, a Arte deve possibilitar o desenvolvimento do repertório cognitivo, afetivo, sensorial e psicológico, colaborando para a formação da capacidade de reflexão, crítica e de expressão. Segundo Ana Mae Barbosa (2011, p.18), “permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade”.

Considerações finais

Buscou-se neste texto uma compreensão das questões de valores que os diversos campos do conhecimento atingem dentro de uma sociedade. Uma compreensão em relação aos significados, processos, funções e valores referentes à arte e seu ensino atual, e à interdisciplinaridade como abordagem pedagógica central para o ensino da Arte.

A pós-modernidade instaura a necessidade das articulações nos campos de conhecimento, onde a arte/educação pode realizar um ensino construído nas relações, nos contextos e na prática.

As salas de aula estão repletas de diversidades, onde o ensinar e aprender são frutos de um trabalho coletivo, cabendo ao professor o papel de mediador desses saberes, os quais não são só transmitidos por ele, mas também pelos alunos, pelas mídias, pelo entorno cultural, por outras pessoas.

Buscou-se apresentar aspectos do processo criativo e da cognição, em que é preciso se pensar em desafios instigadores e estéticos para o desenvolvimento de uma experiência significativa. Assim

como a importância de oferecer situações de aprendizagem orientadas que contemplem o fazer e o fruir, numa abordagem interdisciplinar, oportunizando as descobertas de diferentes materiais, inclusive o corpo e as novas tecnologias, acarretando novas possibilidades de relações de comunicação e trânsito de informações, ressignificando o conhecimento num processo de transformação.

Pensar o ensino da Arte hoje é pensar na utilização de diferentes códigos, proporcionando aos educandos possibilidades de utilizá-los em vários contextos, valorizando suas descobertas e experiências e, à medida que se desenvolvem, apropriam-se de meios de comunicação e expressão cada vez mais complexos, além de interagirem com as demais áreas de conhecimento. Nesse percurso, os alunos constroem repertórios que contribuem para uma leitura crítica do mundo, tornando-se autores de seus próprios textos, para o desempenho de um cidadão consciente na contemporaneidade.

A arte joga fora os véus que escondem a expressividade das coisas vivenciadas; instiga-nos a sair do marasmo da rotina e permite que nos esqueçamos de nós mesmos, descobrindo-nos no prazer de experimentar o mundo à nossa volta, em suas qualidades e formas variadas. Intercepta todos os matizes de expressividade que se encontram nos objetos e os ordena em uma nova experiência de vida. (Dewey, 2010, p.212)

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, A. M. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. *Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redefor, módulo 1, disciplina 2. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 21 set. 2013.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2008.
- MASETTO, M. T. A aula na universidade. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2008.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2008.
- RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SALLES, C. A. *Redes de criação: construção da obra de arte*. São Paulo: Horizonte, 2006.

A educação contemporânea de Arte: repensando o cotidiano da sala de aula

*Alessandra Pereira Matias Ugino*¹

Introdução

A aproximação dos alunos com o ensino de Arte e com a arte em geral deve ser pensada e percebida como uma expressão significativa no contexto atual para os jovens. Tal aproximação depende das reflexões sobre a formação do professor, além das situações de aprendizagem tanto na rede pública como na rede particular de ensino .

A relação professor/alunos/arte e seu processo de ensino e aprendizagem pode favorecer ou não a aproximação entre arte e público, já que a escola atualmente tem realizado papel social com certa amplitude, se considerarmos que a realidade familiar transformou-se e transportou várias responsabilidades sua para o espaço escolar.

Assim, é importante questionar como o ensino contemporâneo de Arte nas escolas pode se tornar um espaço que aproxime arte e sociedade, além de refletir sobre a formação dos professores de Arte na rede pública e particular, buscando interpretar como essa formação e o ensino contemporâneo de Arte podem contribuir para ampliar a formação de público nas escolas.

Desenvolvimento

Na trajetória da minha formação, percebo que aprendi muito com a experiência em sala de aula e em projetos sociais vinculados à arte. Porém, sinto falta de tempo e de colegas interessados no assunto para reflexões, para pensar as experiências, que às vezes engatam-se umas às outras, sem intervalo para avaliação e discussão. Como instigar a autonomia do aluno, se nós, como professores, não criamos o nosso espaço de processo pessoal, para refletir sobre nossos percursos individuais?

1 Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. Possui especialização em Arte e Educação pelo Claretiano. Especialização em Artes para professores do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e Programa Redefor (2012). Já atuou como tutora presencial e à distância do Centro Universitário Claretiano no Polo de Araçatuba. Atualmente leciona na rede particular Objetivo e na rede estadual de ensino.

A necessidade de aperfeiçoamento em outras linguagens da arte, como dança, teatro e música, pode estabelecer um novo olhar para o ensino de Arte, já que nos PCN e no Currículo do Estado de São Paulo as quatro linguagens devem ser contempladas. Todas as manifestações devem ser oferecidas para apreciação, reflexão e expressão dos alunos, mas na maioria das vezes falta informação e principalmente coragem de nossa parte em nos expor e propor aos alunos algo significativo na dança, no teatro e na música.

Para aperfeiçoar a formação em arte é preciso abandonar conceitos, confrontar opiniões para confirmar ideias, visto que na contemporaneidade é preciso entender que o conceito de arte muda, o que entendemos por arte muda e, conseqüentemente, o ensino de Arte também muda.

Mais do que ensinar arte contemporânea aos alunos, é necessário repensar sobre a trajetória da arte, tendo em vista contemplar qualquer conteúdo ou parte da história da arte, desde que seja com uma linguagem contemporânea. A educação mudou ao longo dos anos. Em arte, o processo de consolidação de sua autonomia como linguagem ou disciplina foi ainda mais lento, pois era vista como técnica, habilidade ou atividade. Na educação modernista, segundo Ana Mae Barbosa, a originalidade era o item mais valorizado em relação à criação. “Hoje, a flexibilidade e a elaboração são os fatores da criatividade mais ambicionados pela educação pós-moderna. O conceito de criatividade ampliou-se” (Barbosa, 2010, p.100).

O ensino contemporâneo de Arte propõe uma aproximação entre arte e vida. O olhar contemporâneo presentifica experiências, uma grande aventura, que amplia leituras de mundo. Para ampliar possibilidades enquanto arte-educador é preciso proporcionar espaço/tempo de desaceleração e escuta para novas experiências. Uma ação/reflexão em sala de aula pode mudar a vida do aluno e também do professor. É possível aprender com a própria arte, o modo de ensinar arte.

Considerando que a arte contemporânea propõe novas relações entre arte e público, utiliza materialidades diferenciadas e se apresenta socialmente de forma inusitada, faz-se necessário preparar o aluno para encontrar com essa arte nova, que propõe questionamentos, dúvidas, estranhezas, outros valores de beleza. Essa temática é proposta no Currículo do Estado de São Paulo, que traz imagens e exercícios para auxiliar as discussões. Porém, o material requer pesquisa, complementação, tanto do professor, quanto do aluno. Para compreender as relações atuais entre obra e espectador, é importante reconhecer o modo de apreciação tradicional e entender o contexto histórico e social que influenciou diretamente as mudanças das apresentações artísticas. Portanto, é essencial a criação de uma nova conduta para atingir de forma mais significativa o que se propõe como ensino de Arte.

Ao observar minha própria conduta enquanto professora e investigar o que é significativo em arte para os alunos, percebi que o desafio da educação ou da arte-educação amplia-se cada vez mais, distanciando os protagonistas dessa relação: professor – aluno.

Ao conversar com outros professores de Arte sobre sua formação, conceitos sobre arte e dificuldades em sala de aula foram relatados como causadores da situação crítica em que nos situamos atualmente desencontros, desânimos e problemas de relacionamento/indisciplina.

Ser professor não é tarefa fácil, ser professor de Arte é mais difícil ainda. É preciso apresentar à escola, à equipe gestora e aos outros colegas o quanto a disciplina é importante. Só depois começa o trabalho com os alunos.

Ser professor de arte é uma tarefa quase de curadoria, pois a área é tão ampla em conhecimentos e questionamentos que precisamos selecionar e organizar com cuidado aquilo que queremos propor

ao nosso aluno. A imagem no ensino de Arte é essencial e a escolha dela deve ser criteriosa. Sobre isso, Cláudia Zamboni de Almeida (2011, p.62) escreve:

Esta escolha muitas vezes é arbitrária. O professor decide quais imagens farão parte do repertório merecedor da apreciação de seus alunos. Caberia, então, ao professor a tarefa de estar sempre em contato com a produção de imagens do seu tempo e atento às imagens consumidas por seus alunos, resgatando na cultura da imagem o que é relevante para a formação do indivíduo.

Para tanto, é necessário que o professor invente e reinvente-se, caminhe para si, tenha consciência dos seus referenciais para evoluir e aperfeiçoar seus conhecimentos intelectuais e estéticos. Segundo Christov (2011), Imanol Aguirre

afirma sua convicção de que é preciso despojar a arte e suas obras da dimensão transcendental na qual a tradição moderna as havia colocado e compreendê-las como relato aberto, como investigação criativa e condensada de experiências que permitem compreensão da arte como materialização estética de todo um sistema de crenças, valores, formas, projetos e sensibilidades individuais e coletivas. (Christov, 2011, p.34)

Quando falamos em arte para a maioria da sociedade que não a conhece e tão pouco a valoriza, temos grande chance de ouvir que arte é aquele quadro “belo” que fica na parede do museu ou em uma sala como peça decorativa. A sociedade de uma forma geral desconhece suas concepções e transformações ao longo do tempo. Almeida (1998, p.63) diz: “Não se trata de ignorar a produção histórica dos meios convencionais ou privilegiar esta ‘tecnoarte’, o importante é discutir as influências que a mediação das tecnologias provoca nas formas de pensar e expressar arte”.

Martins, Picosque e Guerra (2009) são professoras de arte que transitam no território de formação de educadores na área de arte e cultura. Suas contribuições estão fortemente presentes no Currículo do Estado de São Paulo. No livro *Teoria e prática do ensino de Arte – A língua do mundo*, as autoras dividem com outros autores, como Gilles Deleuze, conhecimentos, experiências e reflexões que dialogam com a discussão do presente trabalho:

uma aprendizagem em arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte. É por meio dela que o aprendiz será provocado a saber manejar e conhecer a gramática específica de cada linguagem que adquire corporalidade por meio de diferentes matérias, recursos, procedimentos e instrumentos que lhe são peculiares, levando em consideração não só a arte presente nas instituições culturais, nas salas de espetáculo e de concerto, mas também a arte pública, as manifestações populares, o nosso patrimônio cultural vivo. (Deleuze apud Martins; Picosque; Guerra, 2009, p.120)

Há vários dilemas que podem dificultar o trabalho de arte/educação, a começar pela própria formação do arte/educador, pela concepção que ele apresenta em arte e desta na educação. Ana Mae Barbosa, em uma das inúmeras pesquisas realizadas sobre o assunto, percebeu que vários professores de Arte ainda pensam a disciplina como forma de desenvolver a “sensibilidade” dos alunos, muitas vezes sem pensar sobre o próprio conceito de sensibilidade na arte, confundindo-o com a capacidade de se emocionar, de ser romântico etc.

A educação contemporânea de Arte permeia vários outros conceitos, como o da flexibilidade, do diálogo, da interação. Para tanto, talvez seja necessário a desconstrução de alguns preconceitos arraigados em nossa cultura, em nossa formação e sociedade em geral: “Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade

são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano” (Barbosa, 2010, p.100).

Especialmente na sociedade contemporânea, não há estagnação. Pelo contrário, ela evolui, se transforma, se modifica. Esse processo poderia ser chamado de reinvenção, em que há a mistura da cultura erudita e popular, como Pablo Picasso trabalhou em suas obras, por exemplo.

Uma maneira de tornar contemporâneo o ensino de Arte é fazê-lo significativo, lendo e discutindo o que mais se destaca entre os alunos: a mídia. As TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e as redes sociais complementam, aceleram, ampliam o processo de globalização e espetacularização das culturas populares. Aliás, atualmente, muito do que se apresenta na televisão já “bombou” anteriormente na internet. Do local para o global, o “rurbano” (a mistura entre rural e urbano), temos a cultura do povo na mídia ou, como chama Osvaldo Trigueiro, o “folkmediático”. Esses elementos e pessoas permanecem tanto tempo na mídia porque damos audiência a eles. Notícia é o que mais vende. Se for trágica então, lucra ainda mais. Essas questões poderiam ser usadas na sala de aula atualmente para discutir, por exemplo, se o público gosta e por que gosta de ver esse tipo de programação. É possível discutir também sobre as novas relações entre arte, mídia e público, já que atualmente esse público pode tornar-se além de espectador, autor.

Esses fenômenos estão na “boca do povo” (e dos nossos alunos) e podem e devem ser discutidos na escola, permitindo assim uma aproximação com o cotidiano dos alunos e trazendo algo significativo para eles em sala de aula. É importante debater sobre as diversas culturas, para os alunos saberem valorizar e reconhecer as manifestações culturais. Para isso, o professor precisa ser informado, falar sobre tradição, história, identidade e estabelecer comparações com a contemporaneidade.

O “ser informado”, segundo Pierre Levy, tem um limite. O filósofo entende que hoje é impossível fazer um resumo do todo. Cada um deve fazer uma filtragem, uma seleção, organização, para dar sentido às informações. Para resolver o dilúvio de informações que vivemos na atualidade, ainda segundo Levy, nós educadores precisamos ter consciência da nossa responsabilidade, pois não cabe a ninguém mais selecionar o que aparece na mídia. Cabe a nós dizer o que queremos! Assim, poderemos possibilitar aos nossos alunos a criação de uma consciência crítica e participativa. Para isso, precisamos ser contemporâneos de nós mesmos.

Com o advento da modernidade, com a Revolução Industrial, Tecnológica e o surgimento da máquina fotográfica, a arte deixou de ser representativa para ser expressiva, comunicacional. Na contemporaneidade, com toda a influência das transformações modernistas, a arte se apresenta em lugares inusitados, inesperados, colocando o belo e o feio como elementos igualmente importantes, em que o artista deixa de ser o gênio criador para se tornar o “inteligente propositor” de situações que aproximem a arte do público, como se refere Celso Favaretto no vídeo/documentário “Isto é arte?” do Projeto Arte na Escola. Atualmente, a arte é produzida para se refletir, discutir, questionar e principalmente interagir. Não há respostas prontas... É um conhecimento que se constrói na experimentação.

A escola tem papel fundamental nessa aproximação, já que permite o encontro dos alunos com inúmeras situações expressivas e traz para a sala de aula imagens, propostas de conhecimento, apreciação e produção que podem auxiliar a formação de um cidadão que valorize a cultura, que seja crítico, participativo e inserido na sociedade. Para tanto, é importante organizar encontros entre os professores e a própria equipe gestora, espaços na escola para que os professores troquem experiências e continuem sua formação. Em geral, esse espaço tem seu lugar na Aula de Trabalho

Pedagógico Coletivo (ATPC), mas muitas vezes não há outros professores da mesma área para a troca de experiências, ou a gestão escolar não possibilita tempo para estudos e planejamentos, já que em diversas ocasiões sobrecarregam a reunião com notícias, recados e papéis para preencher.

O tempo para refletir sobre a prática pedagógica é essencial na vida do professor e do aluno. É preciso saber julgar o que é qualidade em educação e em relação ao que ensinamos/praticamos. Talvez, antes de pensarmos sobre as tecnologias contemporâneas na educação, segundo Ana Mae Barbosa (2010, p.104), seja mais convincente trabalhar com base em conceitos atualizados e democráticos de educação, reorganizando-os para promover uma educação continuada e questionadora.

O avanço tecnológico precisa combinar-se com a qualidade conceitual. O acesso às produções artísticas tornou-se mais fácil, o que não significa melhor compreensão. A televisão e a internet apresentam-nos obras clássicas, modernas ou contemporâneas de diversas maneiras, mas a percepção e a capacidade de análise são desenvolvidas na escola, através da relação professor/aluno. “Temos ainda um longo percurso a percorrer para fazer as tecnologias contemporâneas trabalharem mais eficientemente em favor da educação” (Barbosa, 2010, p.109).

O professor contemporâneo precisa entender que não basta ensinar sobre as novas tecnologias, isto porque no quesito manuseio, os alunos as dominam antes mesmos dos professores; antes, trata-se de aprender a usá-las como instrumento de mediação cultural. O que importa é saber e pensar a inserção da produção do aluno em seu contexto, educando-o para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes, sejam elas tecnológicas ou não, formando, assim, um público consciente. O jovem de hoje quer ser protagonista, e para isso, precisa aprender, com a nova escola, um novo ver, um novo ouvir, um novo agir no mundo.

Relato de uma experiência

Para este ensaio, escolhi uma situação de aprendizagem que aconteceu durante as minhas aulas do 2º ano do Ensino Médio, no ano primeiro bimestre de 2012. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professora Nilce Maia Souto Melo, em quatro semanas. Primeiramente, apresentei aos alunos a obra de Luciano Mariussi, *Entre gritando*, instalação montada no MAM, em que o público deveria entrar gritando “Eu sei o que é arte contemporânea” para ganhar desconto de R\$1,00 na entrada do museu. O trabalho foi apresentado na própria apostila e através de datashow, com imagens extraídas da internet. Em seguida, os alunos foram instigados a responder as questões propostas no material sobre qual seria a reação deles diante da instalação. As respostas foram variadas: alguns disseram que não gritariam por vergonha, timidez. Outros também não gritariam, pois disseram não saber o que é arte contemporânea. Alguns responderam que gritariam, pelo desconto de R\$1,00. E poucos alunos escreveram que gritariam simplesmente para participar, interagir com a obra.

Diante das respostas, iniciamos a discussão sobre as relações entre obra e público, as convencionais e as inusitadas. Pude perceber que os alunos entendiam a apreciação/observação como relação tradicional e, de acordo com os conteúdos aprendidos nos anos anteriores, tinham fundamentos para explicar a arte que propõe a interação, a participação do espectador.

Após pensarem sobre a proposta de Mariussi, os alunos foram instigados a criar um projeto de instalação que também estabelecesse uma relação mais próxima com o público. O tema era

livre, mas deveria envolver o espectador de maneira que o colocasse como elemento importante do trabalho. Os alunos foram divididos em duplas e tinham que lidar com o processo de criação de forma colaborativa. Esse projeto foi entregue sob a forma de desenhos e textos escritos em papéis A4, que deveriam explicar as propostas.

Para continuar a conversa, alguns alunos comentaram sobre outras obras que exigem a participação do público, retornando ao que viram, inclusive, nos anos anteriores, como as obras de Otávio Donasci e Guto Lacaz. Não se lembravam dos nomes dos artistas, mas os trabalhos com os quais tiveram contato foram bem marcantes para eles.

Em seguida, projetei em datashow os vídeos *Isto é arte?* e *Quem tem medo de arte contemporânea?* Pedi que fizessem anotações em seus cadernos sobre aquilo que considerassem importante dos documentários, principalmente a respeito dos novos conceitos de arte, da mudança da figura do artista e dos modos de apresentação social da arte. Em geral, vários alunos tinham dificuldade para conceituar arte contemporânea, e para não apresentar uma resposta pronta, pedi que guardassem as dúvidas para confrontá-las no momento dos vídeos. Além disso, pedi-lhes para registrar as obras, os comentários que mais causaram estranheza ou incômodo durante a apreciação dos vídeos.

Percebi que os alunos, de uma maneira geral, se envolveram nas atividades, diálogos, descobertas, partilhas de ideias para tentar conceituar arte contemporânea. Mesmo com tantas dúvidas e estranhamentos que devem ter aparecido com os vídeos apreciados, eles já apresentavam um olhar diferenciado, sem preconceitos, e tentavam entender a relação entre o belo e o feio na produção artística da atualidade.

Essa proposta de aula, diante dos problemas atuais enfrentados na escola, pode ser uma “situação-solução”, considerando que os alunos passam a entender arte como parte integrante da história e da cultura, além de ser significativa e prazerosa, pois estabelece relação com a vida e aproxima os alunos das manifestações expressivas de maneira natural, sem limites, sem “não me toques” ou preocupação com resultados de “dons”.

Na semana seguinte, pudemos retomar as discussões sobre os vídeos apresentados. A respeito de *Isto é arte?*, os alunos deixaram claro ter entendido a diferença entre arte clássica e arte moderna/contemporânea, conceituadas por Celso Favaretto. A frase “Toda obra de arte moderna é um belo horror” ficou marcada para eles.

Já em relação ao vídeo *Quem tem medo de arte contemporânea?*, alguns puderam entender um pouco mais sobre a arte atual, mas a produção deixou várias indagações, principalmente em relação à materialidade, comentada por Fernando Cocharalli. Ficaram chocados com a obra que passa rapidamente, intitulada *Coma-me*.

Diante de todo o estranhamento gerado pelos vídeos, era possível notar que eles já conseguiam se relacionar com a arte de uma maneira diferente, com um jeito mais investigativo, aberto a propostas de interação com o público.

Pensando nisso, retornei à atividade da apostila sobre a obra de Luciano Mariussi, *Entre gritando*, e questionei-os sobre a reação deles após a exibição dos vídeos. Alguns alunos que antes tinham dito não participar da obra por vergonha mudaram sua opinião e outros que não sabiam o que era arte contemporânea, agora participariam da obra, pois estavam munidos de informações.

Em seguida, pedi que, em dupla, criassem através de desenho, um projeto de uma instalação artística que também propusesse a participação do público. Fiquei um tanto preocupada com os

resultados, pois a maioria dos desenhos apresentaram interações que “lembram pegadinhas” e que também oferece uma recompensa ao espectador, caso participe.

Mesmo tentando trabalhar com reflexão, apreciação e produção nesta aula, penso que eu poderia direcionar melhor a atividade para que os alunos percebessem de maneira mais concreta ou significativa a ideia da arte contemporânea e sua nova relação com o público.

Essa situação de aprendizagem tornou-se um ponto de reflexão semanal sobre minha própria conduta. Quando pensei e planejei esse conjunto de aulas, tudo parecia perfeito, com verdade absoluta. Mas durante o processo de ensino e aprendizagem, muitos fatores mudaram os resultados esperados e talvez, enquanto professora, aprendi muito mais do que os próprios alunos.

A partir dessas reflexões, consigo entender melhor o que Aguirre propõe como professor “ironista”. Mas ainda não somos e tampouco estamos preparados para tal. Ao discutir sobre os dois vídeos já citados, senti que os olhares começaram a se entrelaçar, se afinar, e entre todas as relações: aluno-aluno, aluno-professor. Os alunos se sentiram aliviados ao ouvirem depoimentos dos próprios artistas atuais afirmando não saber o que é arte contemporânea, que essa arte ainda está em processo de ser definida, nada está pronto, fechado ou limitado. O vídeo coloca o artista, assim como Aguirre situa o professor “ironista”, “longe de considerar o docente como aquele que sabe tudo”.

A proposta de pensar a aproximação entre arte e público nessa turma transcorreu, como toda situação real, e não ideal, sob pontos positivos e negativos. Considero negativo aquilo que não foi realizado de forma planejada e principalmente o que não atingi, ou não consegui alcançar com meus alunos. Durante o processo, uma avaliação escrita foi aplicada (atividade não prevista inicialmente em meu plano) como ação da coordenação da escola. A famosa “semana de provas” que realizamos em cada bimestre. Percebi que muitos alunos ainda não desenvolveram seu pensamento e capacidade crítica. Acredito que precisaríamos de mais tempo e, sobretudo, de maior contato com a arte estudada. Contato físico, experiência, vivência com a arte. Aproximação que, infelizmente, as cidades do “interior” não oferecem. Então, a sensação é de que esses alunos ficaram somente na teoria, sem o concreto, sem a efetiva participação.

Mas a situação de aprendizagem também apresentou pontos positivos, que me permitiram entender a turma como um rizoma e, principalmente, minha própria figura fazendo parte do entrelace, sem colocar-me como detentora do conhecimento, da verdade. Outro ponto positivo é o próprio pensar sobre a situação proposta, pois é a reflexão das nossas ações que nos tornam realmente pesquisadores. Sem essas atividades, essa aula seria como as outras, “rotineiras”, sem projeto para reformulações. Muitas vezes ainda me pego na monotonia, apresentando propostas que não têm o sentido de experiência para os alunos e, portanto, não são significativas.

Após aplicar a prova, fiquei feliz ao perceber que alguns alunos escreveram muito, de forma coerente e construtiva. Escreveram com base nos conhecimentos adquiridos através dos vídeos e discussões, já que não copiaram texto algum sobre o assunto. Houve até um aluno, o qual geralmente não se envolve muito com a disciplina de Arte, que no meio da avaliação ficou espantado ao observar outros colegas fazendo a prova. Além disso, ele questionou, durante a avaliação, para que usaria esse conteúdo em sua vida, já que pretende ser “mecânico”. Então, um dos que escreviam sem parar respondeu ao colega: “Arte é cultura e não estamos estudando para sermos trabalhadores braçais, mas intelectuais”. É espantoso, mas foi o que ele realmente disse. Não ampliei a discussão, pois estávamos no meio de um processo avaliativo, cheio de regras.

Assumindo essa postura investigativa, consigo entender que meus métodos utilizados em sala de aula precisam ser repensados, de forma a possibilitar situações com mais experiências, vivências, significação. Essa percepção somente atinge aquele professor que se sujeita a olhar para si, para as ações escolares, para a própria vida. Entendendo que teoria e prática são indissociáveis ao processo de ensino e aprendizagem. É possível perceber por que muitos alunos ainda hoje se distanciam da arte e do ensino de Arte.

A proposta tinha como objetivo a aproximação dos alunos com o ensino de Arte e com a arte em geral, percebida como expressão significativa para os jovens no contexto atual. Quando propomos uma discussão em sala de aula, é essencial levar em conta o repertório cultural de cada aluno; atualmente, graças à mídia e aos meios tecnológicos, é possível um debate mais rico, pois os alunos já têm referências anteriores à escola.

Durante a apreciação da obra *Entre gritando*, várias reações foram imaginadas pelos alunos e a conversa direcionou o projeto de instalação realizado em seguida. Os alunos perceberam que hoje a escola não espera ou pretende formar artistas, mas pessoas com ideias criativas, aptas a desenvolver e explorar habilidades e potencialidades. Os vídeos geraram polêmica, pela materialidade de algumas obras contemporâneas.

Antes da avaliação escrita (determinada pela coordenação com calendário pré-definido), fizemos alguns estudos de textos sobre curadoria educativa, mediação cultural, já revisando o conteúdo que os alunos deveriam ter compreendido. A avaliação escrita revelou-me que metade da turma entendeu de forma clara aquilo que foi trabalhado no projeto, enquanto uma pequena parcela ainda tem dificuldades com conceitos, análise e interpretação. Os outros têm condições de avançar nos conteúdos, mas apresentam pequenos problemas na escrita e interpretação.

Para finalizar essa atividade realizamos uma experimentação com a obra *Caminhando*, de Lygia Clark. Primeiramente, os alunos observaram a imagem na apostila e tiveram que descobrir sozinhos como seria a construção da “fita de Moebius”. Após a percepção, começaram a fazer suas fitas, usando papéis brancos e coloridos. Então os orientei para que prestassem atenção em seus pensamentos e sentimentos durante a construção e o recorte da fita, pois a ideia da obra se concentra na ação, no processo e não no resultado final.

É possível afirmar que a proposta de Lygia possibilita, inclusive, a pesquisa dessa situação de aprendizagem, voltada para olhar o percurso, o trajeto e não o produto final das aulas. Alguns alunos sentiram muita dificuldade para construir e recortar a fita. Descreveram suas sensações como raiva, falta de paciência e até falta de habilidade com o material e as ferramentas. Depois que todos os alunos vivenciaram a obra, pedi que a turma se dirigisse para a “pracinha” da escola, para partilharmos a experiência. A maioria dos alunos se sentiu à vontade para expor oralmente. Então, um aluno teve a ideia de pendurar as fitas em uma das árvores, como se pudessem retornar a matéria-prima (papel) ao seu local de origem, ao invés de jogarem no lixo. Esteticamente ficou interessante, mas muito mais rica é a proposta. Algumas alunas não quiseram pendurar, pois estavam cuidando de sua “obra” e resolveram montar um “entrelace” com as fitas e as mãos, simbolizando a união e a amizade entre elas.

Ao retornarmos para a sala de aula, pedi que respondessem as questões presentes na apostila, registrando, assim, suas vivências. Entre tantas respostas interessantes, escolhi duas para apresentar neste relato:

“Nossa, foi incrível! Eu vivi intensamente [...] A cada corte meu coração disparava com medo da fita romper, e eu fui cortando até não dar mais e de repente, ela se quebrou [...] Então pensei que todo o meu trabalho tinha se perdido em alguns segundos [...] Não desisti e vou fazer a fita novamente.” (Isabela, 2º A)

“Foi legal [...] No começo parecia fácil, mas quanto mais caminhamos com a tesoura foi ficando mais difícil. Depois, você para e olha, vê o quanto andou e quantas vezes já parou pelo medo de quebrar, de falhar [...] No meio de tantas idas e vindas, ficou difícil encontrar o começo.” (Yanca, 2º A)

Apesar das falhas ao longo da pesquisa, a metodologia foi pensada a fim de envolver as habilidades e competências para apreciar, contextualizar e produzir, segundo a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Acredito, assim, ter me aproximado um pouco mais dos alunos, além de ter promovido encontros entre arte e os alunos, tornando a aula mais prazerosa e significativa para todos os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Conclusão

No mundo atual, em que a tecnologia é muito mais interessante que a escola no sentido tradicional da palavra (com isso, claro, não queremos dizer que a escola seja menos importante), é preciso traçar um caminho que aproxime as relações interpessoais através da troca de conhecimentos. O jovem precisa ser ouvido e estimulado a ouvir para aprender a pensar e sentir diante das produções artísticas. É necessário olhar para o jovem como alguém que não é cru, mas constituído de ideias e vivências; esta não é uma tarefa fácil, mas é possível. É como olhar para a nova relação entre arte e público, que hoje se estreita com as interações e participações dos antigos espectadores, atualmente, coautores.

Neste sentido, o professor contemporâneo deve estar conectado às novidades e se lançar à atualização de sua formação, pois vivemos em constante transformação. O ensino de Arte contribui para o desenvolvimento sócio-cognitivo, mas para tanto, deve ser trabalhado de maneira significativa e contextualizada. Podemos ensinar Arte e suas ramificações de qualquer período aos nossos jovens. O que muda hoje é o jeito de lidar com os jovens e com o conteúdo que temos em mãos, ou seja, precisamos aprender a ensinar Arte de maneira contemporânea. Não há receitas prontas. Há somente disposição e abertura por parte do professor e de sua equipe escolar para olhar de maneira diferente para as novas situações, buscar alternativas críticas e conscientes, além de aventurar-se na construção de uma nova educação.

Por outro lado, é perceptível que uma parcela de professores estão desestimulados por uma série de fatores: financeiros, respaldos políticos, etc. No entanto, tais questões não deveriam “despencar” sobre a qualidade de ensino que se emprega. Precisamos superar essas dificuldades e apresentar uma nova educação, trazendo assim novas possibilidades de valorização da área e da carreira. O professor deve estar “antenado”, ampliar sua formação, repensar a curadoria de seus conteúdos, tornando-os mais próximos do interesse dos alunos. O caminho é o estudo e a pesquisa.

Pensando sobre a discussão tecida neste ensaio, acredito que este seja o momento de reinventar, de lutar por uma educação de qualidade, entendendo o jovem como protagonista, capaz de agir no mundo e modificá-lo para melhor. O ensino significativo e interessante é aquele que une teoria e prática,

tornando as duas partes envolvidas – aluno e professor – verdadeiros pesquisadores. Precisamos compreender que o conceito de arte mudou, a educação mudou e as relações na escola também. Ser contemporâneo de nós mesmos é afastar preconceitos, valorizar as diferentes culturas e considerar que todos têm algo a colaborar na troca de conhecimentos. Com uma educação neste caminho, poderemos ampliar a formação de público na sociedade, já que a educação em Arte contribui para o crescimento pessoal, emocional e crítico do ser humano.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. São Paulo: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, A. M. *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BREDARIOLLI, L. B. *Metodologias para ensino e aprendizagem de arte*. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redefor, módulo 2, disciplina 4. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41531/6/2ed_art_m2d4.pdf>. Acesso em: 22 set. 2013.
- CHRISTOV, L. H. S. *Repertório dos professores em formação*. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redefor, módulo 1, disciplina 1. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40349/6/2ed_art_m1d1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2013.
- FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da Arte*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Teoria e prática do ensino de Arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2009.
- ALMEIDA, C. Z. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.
- TRIGUEIRO, O. M. A espetacularização das culturas populares ou produtos culturais folkmediáticos

Filmografia

- Isto é arte?*. Direção: Geraldo Santos. Brasil: Instituto Itaú Cultural, 1999. Duração: 12 min. 1 DVD.
- Quem tem medo de arte contemporânea?* Direção: Cecília Araújo e Isabela Cribari. Brasil: Fundação Joaquim Nabuco, 2004/2005. Duração: 26 min. Vídeo.

Atelier Straube: (re)significando a arte em Guarulhos

Márcia Benavente Tendeiro ¹

Introdução

Arte. Essa linguagem de potência inquestionável que ousa e se aventura a falar de acontecimentos e percepções da vida e pela voz de fazedores de práticas artísticas, sejam ou não artistas. (São Paulo, 2010, p.145)

O tema para este estudo é a história local de ensino de Arte na cidade de Guarulhos, por meio das práticas do primeiro atelier de arte da cidade, fundado em 1971 pela artista plástica Edite Straube, e que se mantém com recursos próprios até os dias de hoje. O objetivo desse estudo é entender e se fazer entender sobre a importância das práticas educacionais que se utilizam das experiências e vivências por meio de um atelier, e a contribuição, em particular, do Atelier Straube para o ensino de Arte na cidade de Guarulhos e seu entorno.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa inicial no local, com uma entrevista semiestruturada com a fundadora do atelier, professores e alguns alunos, que colaboraram gentilmente, em que foram levantadas informações e dados sobre a importância do local para a comunidade e, em escala maior, para a própria cidade. O objetivo da entrevista foi saber como o atelier, por meio de suas práticas, influenciou e ainda influencia o desenvolvimento artístico da cidade de Guarulhos. Foram levantados dados também a partir de documentos históricos, imagens, vídeos, registros de eventos passados e futuros projetos e/ou exposições, assim como analisadas parcerias e ações educativas.

Como fundamentação teórica, utilizou-se alguns conceitos como: metodologia e avaliação no ensino da Arte; experimentação e vivência; significação para construção do conhecimento; arte humanista; a arte como um saber, como linguagem e como expressão; ser, saber e fazer. Os resultados foram surpreendentes e positivos, mas ao mesmo tempo desafiadores.

1 Bacharel em Comunicação Visual pela Universidade Guarulhos (UnG). Licenciatura Plena em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Aperfeiçoamento em Arte e Cultura Africana pela Universidade de Brasília (UnB). Possui especialização em Artes para professores do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e Programa Redefor (2012). Professora da rede estadual desde 1996, atualmente leciona na E. E. Prof. Roberto Alves do Santos, em Guarulhos/São Paulo.

Para entender o processo deste trabalho, é necessário conhecer um pouco sobre a transição da história da arte-educação no Brasil, pois é através desse conhecimento que vamos compreender toda a trajetória educativa do atelier.

Uma pequena história sobre o ensino de Arte no Brasil

O ensino de Arte no Brasil passou, e ainda está passando, por muitas transformações. Com a Missão Francesa (1816) houve uma invasão cultural elitista com modelos impostos e uma educação popular da arte voltada para o trabalho. Os novos conceitos da Semana de 1922, que valorizavam a arte brasileira, despertaram uma consciência cultural para a modernidade.

A partir de 1927, o ensino de Arte volta ser objeto de reflexão a partir da modernização da educação, surgindo a chamada Escola Nova, que “defendia a ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência” (Barbosa; Coutinho, 2011, p.15). Também no início do século XX, as ideias de John Dewey² sobre arte como expressão e experiência consumatória, defendidas pelo seu ex-aluno Anísio Teixeira, valorizaram o ensino da arte na escola, incorporando-as nas reformas educacionais de alguns estados brasileiros. A criação de universidades na década de 1930 e de cursos baseado na livre expressão e no espontaneísmo, como o dirigido por Anita Malfatti, na Escola Mackenzie, também tiveram influências significativas no ensino da Arte. Esse foi um período de grandes reformas na educação em todos os estados brasileiros. Em 1947, começam a surgir ateliers de arte para crianças em várias cidades do Brasil, orientados por artistas com o objetivo de liberar uma manifestação livre e sem interferência. Com o surgimento das Bienais, a partir de 1951, a arte começou a se aproximar do público, que ainda era selecionado. Houve também uma supervalorização da arte como livre expressão com os movimentos universitários e de contracultura nas décadas de 1960 e 1970 e a influência das ideias sobre educação de Paulo Freire, com a leitura humanista do mundo.

Com o cenário retratado acima, o ensino de Arte passou, a partir de 1971, a ser componente obrigatório nos currículos escolares para o primeiro e segundo graus, de cunho tecnicista para escolas particulares. Nas universidades, os cursos de licenciatura em Educação Artística e Artes Plásticas criados em 1973, “preparavam” professores polivalentes com objetivo de ensinarem artes plásticas, música e teatro. Ainda na década de 1970, mais precisamente em 1977, o Ministério da Educação (MEC) criou o programa Prodiarte (Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte na Educação), integrando a cultura da comunidade com a escola. Na década de 1980, se constituiu o curso de pós-graduação em Arte da Universidade de São Paulo, sob orientação da professora Ana Mae Barbosa, a criação de Associações de Professores de Arte e Encontros Nacionais e Internacionais.

Mas foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação,³ de 1996, que o ensino de Arte tornou-se obrigatório e fundamental para a formação cultural do indivíduo, expandindo a educação formal e outras

2 “As interpretações diversificadas das ideias de John Dewey conduziram a caminhos distintos o ensino de arte no Brasil: à observação naturalista; à arte como expressão de aula; como introjeção da apreciação dos elementos do desenho, deturpada na prática do desenho pedagógico” (Barbosa; Coutinho, 2011, p.15).

3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade da arte na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio): Cap. II, Art. 26, 2º parágrafo – “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

experiências em arte para dentro dos museus e espaços de cultura, o que tornou a arte mais presente no cotidiano escolar. Muitas metodologias foram empregadas, incluindo a Proposta Triangular, com o fazer-ler-contextualizar uma obra de arte, tendo por objetivo “ler o mundo criticamente” (Barbosa; Coutinho, 2011, p.31).

O “ensino da arte” vem sendo discutido constantemente e tem mobilizado professores, pesquisadores e artistas com o objetivo de “construir possibilidades educacionais mais condizentes com nossos valores neste conturbado cenário contemporâneo” (Barbosa; Coutinho, 2011, p.5). Ana Mae Barbosa (2003), em seu livro *Arte-Educação, leitura de subsolo*, diz sobre o ensino de Arte no Brasil:

O ensino de arte no Brasil na escola primária e secundária se caracteriza pelo apego ao espontaneísmo, ou pela crença na existência de uma virgindade expressiva da criança e na ideia de que é preciso preservá-la, evitando o contato com a obra de arte de artistas, especialmente suas reproduções, acreditando que esta apreciação incentivaria o desejo de cópia. (Barbosa, 2003, p.12)

Essa atitude, segundo Barbosa, impede um consumo de imagem de mais qualidade, a imagem produzida pela arte, mantendo os educandos imersos num mundo de imagens produzidas e reproduzidas pelos meios de comunicação de massa, como as histórias em quadrinhos e imagens da TV e internet, além das ilustrações dos livros didáticos.

Tal situação ainda é vivenciada em algumas escolas do Ensino Fundamental Ciclo I e II, apesar da mudança do Currículo no Estado de São Paulo:

No cotidiano escolar, a cultura é muitas vezes associada ao que é local, pitoresco, folclórico, bem como ao divertimento ou lazer, enquanto o conhecimento é frequentemente associado a um inalcançável saber. Essa dicotomia não cabe em nossos tempos: a informação está disponível a qualquer instante, em tempo real, ao toque de um dedo, e o conhecimento constitui-se como uma ferramenta para articular teoria e prática, o mundial e o local, o abstrato e seu contexto físico. (São Paulo, 2010, p.11)

O ensino de Arte não deve ser entendido como atividade extracurricular, pois arte é linguagem e conhecimento que possui e transmite significados próprios, e nessa perspectiva, o Estado de São Paulo organizou, em 2009, um currículo unificado, ou seja, “um pensamento curricular, em Arte, referenciado na concepção da área, mediante os campos que a constituem e que se articulam com a própria natureza da arte como produto cultural” (São Paulo, 2010, p.147). Segundo Barbosa (2003), em seu livro *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*:

Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (Barbosa, 2003, p.18)

É nesse contexto de transição do ensino de arte que no início da década de 1970 nasce o primeiro atelier de arte da cidade de Guarulhos, o Straube, com significativa importância para o crescimento humano e valorização da educação em Arte.

Sobre o Atelier Straube

Localização

O Straube está localizado no Município de Guarulhos,⁴ considerado o município com a segunda maior população do Estado de São Paulo, com 1.221.979 habitantes.⁵ É a oitava cidade mais rica e a 12ª mais populosa do Brasil. Geograficamente, Guarulhos fica distante apenas 17km da maior metrópole da América Latina.⁶ A cidade conta hoje com vários espaços destinados à cultura: 5 teatros, 9 bibliotecas, 1 espaço permanente para exposição, 1 conservatório musical, 1 museu histórico municipal, 1 arquivo histórico e 1 espaço para troca de livros.⁷

A história do primeiro atelier artístico de Guarulhos começa no ano de 1971, quando a artista plástica Edite Straube o inaugurou. Sua primeira sede ficava na av. dr. Timoteo Penteado, 713, Vila Progresso, onde funcionou de 1971 a 1980. Em julho de 1980, mudou para a rua Guáira, número 70, Jardim Barbosa, próximo ao centro e à avenida principal da cidade, onde permanece até hoje. A comunidade em seu entorno é formada por comércio e residências de classe média.

O atelier, que também é a residência da artista plástica Edite Straube, conta com um espaço pequeno mas muito acolhedor e acomoda com conforto seus alunos, proporcionando tranquilidade e bem-estar.

Equipe

A equipe de professores do atelier é composta pela artista plástica Edite Straube, graduada pela Escola Superior de Belas Artes de São Paulo, por sua filha Carla Straube, licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Claretiano, e pelo seu filho Roberto Straube, graduado em música e regência pela Universidade de São Paulo, que trabalhou na sede do atelier até 2009 e hoje tem sua própria produtora, a Straube Produções Musicais.⁸

Edite Straube

Edite Straube (1942) graduou-se na Escola Superior de Belas Artes de São Paulo no ano de 1964 e teve incentivo de Oswaldo Lacerda Gomes Cardim,⁹ diretor do Serviço de Fiscalização Artística da Secretaria do Governo de São Paulo e professor da Escola Caetano de Campos, para criar seu atelier e, como ela mesmo diz, “*compartilhar o conhecimento e difundir a arte através da pintura, escultura*

4 Para saber sobre a história da cidade de Guarulhos, cf. o [site da prefeitura](#).

5 Dados Censo IBGE, 2010.

6 Dados disponíveis no [site da prefeitura](#) de Guarulhos.

7 Dados obtidos junto à Secretaria de Cultura de Guarulhos.

8 A Straube Produções Musicais é uma oficina de experimentação artística. Sua metodologia respeita todas as fases de desenvolvimento de cada aluno, indo ao encontro de suas necessidades e interesses. Para mais informações: <<http://www.straubeproducoes.com.br>>.

9 Oswaldo Lacerda Gomes Cardim, na época era diretor do Serviço de Fiscalização Artística da Secretaria do Governo de São Paulo e professor da Escola Caetano de Campos. Para mais dados, cf.: <<http://caetanistas78.blogspot.com.br/2011/12/carlos-alberto-gomes-cardim.html>>.

e do desenho”. Também teve o apoio e influência do professor Antonio Paim Vieira¹⁰ (1895-1988). É admiradora da arte clássica grega, de Van Gogh e de artistas nacionais consagrados, como Benedito Calixto e Almeida Junior. Ganhou vários prêmios como artista plástica, e também foi agraciada como cidadã guarulhense pela sua contribuição e destaque feminino na área de artes com o “Título de gratidão da cidade de Guarulhos”, em 1982. Toda essa influência, a sra. Edite Straube passou para seus dois filhos, Carla e Roberto, que hoje seguem seus passos.

Alunos

Os cursos do atelier são oferecidos a alunos a partir de 7 anos de idade. Segundo Carla Straube, em entrevista realizada em outubro de 2012, os alunos vêm por razões diversas: para aprender a iniciação em uma profissão, por recomendações médicas, por distração (maioria são adultos, mulheres), porque sempre quiseram e nunca puderam (adultos), e pais conscientes matriculam seus filhos por entenderem que a arte é algo importante para a vida deles, mesmos que não a sigam como profissão.

Independente da necessidade de cada aluno, no atelier a preocupação maior está em “o fazer arte”, “experimentar para conhecer” para depois pensar sobre arte – “arte como experiência consumatória” (Dewey apud Barbosa; Coutinho, 2011,p.19).

Metodologia

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. (Ferraz; Fusari, 1988, p.18-19)

A metodologia utilizada no atelier é livre, porém assistida, ou seja, existe um roteiro pré-determinado a ser seguido, valorizando a individualidade de cada aluno, assim como seu tempo de amadurecimento, seu ritmo e tendência. Os exercícios iniciais são espontâneos, cabendo ao professor observar o comportamento do aluno quanto ao olhar, traço, composição; em seguida, o aluno é convidado a desenvolver alguns temas, como desenhar vários tipos de árvores, paisagens ou objetos, por exemplo. De acordo com Carla Straube, professora do atelier, o aluno, por meio de seus traços e de seu olhar, vai dando “dicas” para o professor prosseguir com os exercícios, e através dessas observações, este poderá orientar o aluno quanto ao ritmo, movimento, técnicas, composições e materiais que possam ser utilizados. As atividades são pensadas de acordo com a faixa etária de cada um, sendo que todos os alunos têm contato com materiais artísticos diversificados como giz pastel, aquarela, nanquim, pintura a óleo e acrílica, entre outros.

10 Para saber mais sobre o Professor Antonio Paim Vieira, consulte o site: <<http://antoniopaimvieira.blogspot.com.br/search/label/ANTONIO%20PAIM%20VIEIRA>>. E também o site: <<http://caetanistas78.blogspot.com.br/2012/01/antonio-paim-vieira.html>>.

Segundo Libâneo, para ter qualidade num curso de Arte,

não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos, é necessário dizer como fazê-los, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos [...] O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais [...] Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente o conhecimento é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino. (Libâneo, 1991, p.54-55 apud Ferraz; Fusari, 1993, p.20)

Dentro dos cursos regulares de desenho e pintura, são trabalhadas técnicas de sombreamento, perspectiva, figura humana, retratos, paisagens, flores e composições. Durante as aulas, os alunos treinam desenhos de observação, imaginação, memória e do natural, de modo que técnica e criatividade são exercitadas ao mesmo tempo.¹¹

De acordo com Dewey, “a apreciação como processo de integração da experiência” (Barbosa, Coutinho, 2011, p.17), integrando arte e cotidiano em ações e emoções.

São proporcionadas aos alunos atividades extras tais como visitas a espaços e eventos ligados a arte, aulas ao ar livre, palestras e oficinas específicas com profissionais na área de xilogravura, manufatura de giz pastel seco e outras ligadas ao artesanato local, como pintura em madeira, *decoupage* e *scrapbook*. Segundo Vincent Lanier (1984), deve-se “devolver a arte à educação em arte” (apud Ferraz; Fusari, 1993, p.22), proporcionando aos alunos vivências e apreciações estéticas no ambiente cultural. Segundo Sergio Romagnolo e José Spaniel (2011, p.19), em artigo intitulado “Ateliê Permanente”, “ainda existe a necessidade de buscar uma metodologia capaz de resistir à imprevisibilidade dos processos artísticos. Não vejo outra maneira de o ensino de arte ocorrer em profundidade que não seja pela prática de ateliê e a vivência com os meios expressivos”.

O atelier dispõe de materiais de apoio para o aluno, como revistas, livros, CDs, DVDs e multimídias para consultas, bem como o arquivo histórico do atelier e da artista plástica Edite Straube.

Cursos oferecidos

O atelier oferece os seguintes cursos:

- Curso de Desenho – sombreamento, perspectiva, flores, frutas, composição, figura humana, retratos, animais, com utilização de materiais como giz pastel seco e oleoso, lápis pastel, aquarela, lápis aquarela, lápis 6B, carvão, nanquim, técnicas mistas, entre outros.
- Curso de Pintura a óleo sobre tela, papel ou madeira, explorando temas como paisagens, marinas, casarios, natureza morta (frutas, flores ou composição), figura humana, entre outros.
- Mangá: desenho japonês.

11 “É importante lembrar que a atividade criativa é inerente ao ser humano por suas possibilidades de múltiplas combinações de ideias, emoções e produções nas diversas áreas de conhecimento (ciência, técnica, tecnologia, arte). No caso da arte, a atividade criativa apresenta singularidades no que diz respeito a essas combinações, quais precisam ser conhecidas quando a estudamos ou a produzimos. A atividade criativa deve estar presente em todos os cursos e estudos escolares, mas nos de arte ela deve ser vivenciada e estudada da maneira específica à arte” (Ferraz; Fusari, 1993, p.16).

- Preparação pré-vestibular nas áreas de Artes visuais, Moda, Desenho industrial (Design) e Arquitetura.
- Aulas extras de porcelana, escultura, cerâmica, gravura e mosaico.

Exposições

Realizadas

Registradas no livro de controle foram exatamente 42 exposições, mas muitas não foram registradas, então esse número pode passar de 60 tranquilamente. O atelier também ficou um longo período sem expor os trabalhos dos alunos devido a divergências políticas e mudanças de regras para exposição de trabalhos: “exposição em local da prefeitura só para artistas de vanguarda e individuais, nada mais para escolas e ateliers, a menos que tenham projetos vinculados com a prefeitura. Isso dificultou e desestimulou o nosso trabalho”, nos contou Carla Straube, em entrevista. O atelier então começou a inscrever os trabalhos dos alunos em projetos individuais e/ou coletivos, sem mencionar ou vincula-los ao nome do atelier. Medida que vem tomando até os dias atuais, e que tem dado certo.

Projetos e exposições atuais

O atelier também vem realizando exposições em espaços diferentes com a intenção de levar a arte para locais onde ela não é o foco principal, como academias de ginásticas e escolas de nível técnico, tendo em vista justamente que as pessoas frequentadoras desses locais possam ter contato com estilos diferentes de arte.

Parcerias

O atelier faz projetos e parcerias com hotéis da região como:

Em 2005 – com o Centro de Convenções Santa Mônica. O hotel forneceu todo o material, alunos entraram com a mão de obra e o atelier e suas professoras ofereceram as devidas orientações; em troca, o hotel utilizou os trabalhos para decoração dos quartos.

Em 2009 – com a Academia Holos (av. Maria Candida Pereira, Jardim Tranquilidade, Guarulhos). Decoração dos vestiários feminino e masculino, com painéis em azulejos.

Em 2010 – com o Hotel Matiz e o restaurante Rick´s. Decoração do espaço com painéis pintados a óleo, com o tema “capitais do mundo”.

Os alunos vivenciam uma experiência diferente, de cunho profissional tendo também a oportunidade de ter um trabalho seu exposto permanentemente, enquanto que o atelier recebe a divulgação.

A prática de ocupar diversos espaços é saudável na medida em que amplia os interlocutores com a obra de arte, porém, é extremamente necessário que o atelier possua um espaço permanente de exposição. Essa ideia já foi explorada por Romagnolo e Spaniol, que afirmam:

O aluno de arte precisa de um espaço durante o ano todo, mesmo que seja um pedaço da parede. Nesse espaço autogerido, esse aluno convive com seu ambiente artístico e educacional, de modo a se reinventar a todo instante, a “imitar o seu próprio fazer”, permanentemente e a autogerir seu espaço continuamente, reproduzindo um modelo mais parecido com a vida comum do que com as salas de aula tradicionais. (Romagnolo; Spaniol, 2011, p.15)

Pesquisa e entrevista

O foco da entrevista foi observar, a partir de relatos, que o ensino de Arte através das atividades de um atelier artístico se justifica não só pela importância da arte na educação, mas pelo que a arte pode contribuir para o crescimento do ser humano com as vivências e experiências em local próprio para essas práticas.

Foi feita uma entrevista inicial com a artista plástica Edite Straube, fundadora do Atelier, em que ela afirma que a arte deve ser reconhecida como fator importante na construção e formação do ser humano. Que é através da arte que (re)conhecemos nossa cultura e raízes, e que apesar de todas as dificuldades encontradas, ela mantém vivo o espaço do atelier por acreditar ser um “espaço humanizador e transformador”, pensamento que passou para seus dois filhos Carla e Roberto. Outro ponto importante que ela destacou foi o encontro dos alunos com obras de arte em locais próprios, e que esse “contato” oportuniza as práticas artísticas, pois os alunos adquirem novos repertórios, e os encoraja a observação e reflexões, sem falar na conscientização de preservação de um bem cultural.

Foram analisados documentos históricos da trajetória do Atelier, bem como de sua fundadora Edite Straube, em que foram colhidos dados e datas que fazem parte do corpo desse trabalho. Descobriu-se, também, que a artista plástica Edite Straube, juntamente com seu esposo, criaram, na década de 1980, uma associação artística registrada em cartório, mas que não vingou, por inúmeros motivos.

Em relato, a artista plástica comenta sobre o que pensa sobre o ensino de Arte hoje, nas escolas públicas, privadas e universidades:

Márcia: O que a sra. pensa sobre o ensino de Arte hoje?

Edite Straube: Há falta de espaço próprio para práticas artísticas, como artes visuais, teatro e música. Os alunos deveriam fazer essas aulas fora do horário de aula normal. Deveria voltar também o ensino de desenho geométrico e desenho artístico, para que o aluno desenvolvesse sua habilidade espacial.

Márcia: E nas escolas privadas, há alguma diferença no ensino de Arte?

Edite Straube: Há também falta de espaço próprio para práticas artísticas, mas algumas escolas particulares valorizam mais a disciplina de Arte do que outras e fazem mostras frequentes de trabalhos dos alunos.

Márcia: A sra. acredita que há, nas universidades, uma preparação adequada para o profissional “professor de Arte”?

Edite Straube: As universidades não preparam o profissional de Arte para ser “professor de Arte”, faltam disciplinas inerentes e uma formação básica, tem muita teoria e quase nenhuma prática. Muitos alunos recém-formados nos procuram para completar seus estudos, pois sentem falta de matérias práticas como desenho artístico, por exemplo. Não que o professor de arte hoje precise saber desenhar, mas é necessário que tenha noções de conceitos básicos como perspectiva, proporções e estética. Como ele pode passar um conhecimento que não domina?

Márcia: A sra. afirma que a falta de um conhecimento básico é prejudicial para um bom desenvolvimento nas aulas de Arte. Mas, e hoje, com a arte contemporânea, a sra. acredita que a falta do conhecimento sobre o passado está levando os arte-educadores a valorizarem excessivamente o novo?

Edite Straube: Sim. Infelizmente não temos uma cultura de preservação e valorização de nossos artistas, de nossas raízes. Como é possível entender o que se passa hoje se não se conhece o que influenciou tudo isso? Um artista pode jogar terra no meio do prédio da Bienal, por exemplo, e dizer que aquilo é arte, mas o que o levou a fazer isso? Penso que muitos professores de Arte se identificam com a arte contemporânea por não dominarem alguns conceitos básicos. É preciso conhecer a nossa história, valorizar nossos artistas, nossas raízes, respeitando o que já foi feito para entender o que ainda está por vir, e é nosso dever, como pessoas voltadas para esse contexto de ensino da Arte, preservar e passar adiante esse conhecimento e preparar essa e as novas gerações para uma apreciação humanizadora da arte. Outro exemplo do novo, mas com uma visão diferente, está na reforma do prédio da Pinacoteca do Estado. Fiquei muito triste com o que eu vi, não pelo fato de reformarem, mas pela perda da estética e valor cultural do prédio. (Nesse momento, a sra. Edite descreve o local com saudades.) Lembro-me de algumas aulas que tive ali, naquelas salas com janelas enormes que davam para o Jardim da Luz, o vento, os pássaros, até mesmo as pessoas eram diferentes. Agora, quando visitei há algumas semanas, me senti tolhida dessa sensibilidade. Não pelo novo misturado ao velho, mas pela descaracterização do prédio, ficou frio e sem vida.

Márcia: Sob essa perspectiva humanizadora da apreciação e interpretação da arte, a sra. acredita que a arte contribui para a construção de um conhecimento sensível do ser humano?

Edite Straube: Mas é claro que sim. A arte é essencial para a experiência humana, é uma maneira de abrir os horizontes culturais e da própria vida. Algumas obras de arte são poderosas, unem diversos meios de interpretações e se relacionam a vários contextos, como é o caso da série “Os Retirantes”, de Portinari, e “Guernica”, de Picasso.

Carla Straube: O nosso trabalho, enquanto professores de Arte, é a mediação dessa leitura de mundo.

Márcia: Carla, o que pensa sobre as visitas monitoradas/guiadas nos museus e espaços culturais? Elas ajudam ou atrapalham?

Carla Straube: Acredito ser muito importante a orientação dos monitores, mas em alguns casos, eles acabam atrapalhando. O ideal seria deixar o aluno/visitante olhar tudo e depois ele escolher uma obra para comentarem, promovendo assim um diálogo mais enriquecedor, já que o interesse partiu do aluno.

Edite Straube: Eu não gosto muito da orientação dos monitores, em geral me abstenho das opiniões deixando que eles conversem com os alunos. No final da visita, faço comentários com os alunos sobre o que acharam e vivenciaram.

Conclusão

A Arte é uma área de conhecimento que envolve manifestações históricas a partir da experiência da humanidade, da história do homem, bem como, das experiências particulares de cada um, agregando valores importantes e singulares para o desenvolvimento das novas gerações. O fazer e apreciar¹² arte possibilitam que crianças, jovens ou adultos de todas as idades e crenças passem a se conhecer melhor, a ter uma visão diferenciada do mundo, transformando-os em seres sensíveis. Esse conhecimento sensível é desenvolvido à medida que vivenciam oportunidades de fazer, conhecer e apreciar obras de arte. Essas oportunidades estão nos trabalhos de professores de Arte, nas ações educativas de museus e em locais específicos para se aprender arte, como o Atelier Straube, que facilitam esse encontro entre a arte e o ser humano.

A pesquisa trouxe algo novo, no sentido de focar em um Atelier local, o qual se desenvolveu de forma autônoma e praticamente sem ajuda ou incentivo do governo. O resultado dessa pesquisa também contribui com a divulgação de espaços artísticos que possibilitam a construção da identidade por meio de interações sociais e vivências de cunho educacionais. Assim, a pesquisa foi importante para manter vivas essas iniciativas – as quais prezam não apenas o “fazer” artístico, mas também o “ser” e o “saber” artístico –, bem como para documentar parte da história da cidade de Guarulhos, através de registros e relatos, enriquecendo seu acervo histórico e cultural.

O Atelier Straube teve grande participação no crescimento da cidade de Guarulhos no campo das artes plásticas. Foi criando num momento de grande transição do ensino de Arte no Brasil. Na década de 1970, ele era praticamente o único atelier da cidade, com metodologia livre, participando de exposições em espaços públicos e particulares.

Na década de 1980, outros ateliers foram surgindo, mas o Straube seguiu adiante com uma exposição no recém-inaugurado Aeroporto Internacional de Guarulhos e com a restauração do antigo presépio da Biblioteca Municipal, que foi um cartão postal da cidade durante muitos anos.

O Atelier também passou por momentos críticos devido a divergências políticas e preconceituosas em relação à arte e artistas locais, causando desmotivação, mas o comprometimento e dedicação com a arte, bem como o “reconhecimento da necessidade da arte nos processos de formação dos sujeitos” (Barbosa; Coutinho, 2011, p.45), manteve o espaço vivo, proporcionando aos seus alunos as ferramentas necessárias para vivenciarem suas próprias experiências, visando sempre o respeito, a criatividade e a individualidade do aluno.

Hoje, o atelier mantém parcerias e projetos com locais diferenciados, oportunizando o acesso e o encontro com a arte numa perspectiva multiculturalista. Essa prática vem contribuindo para a conscientização de que a arte é uma linguagem do conhecimento, que, além de construir identidades, reforça a posição de que a arte não é apenas um fazer, mas também é ser e saber, preparando as novas gerações para a apreciação e a valorização da arte como significado, abrindo novos horizontes de percepção da própria arte e da vida.

12 O termo “apreciar” e/ou “apreciação artística”, neste texto, refere-se ao processo de apreciação e interpretação de obras de arte.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, S.; GOMES DA COSTA, A. C. *Educação para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Saraiva/ Instituto Ayrton Senna, 2004.
- ATELIER STRAUBE. <<http://www.ateliestraube.com.br/#>>. Acesso em: 25 nov. 2012.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BARBOSA, A. M. (Org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino de Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. *Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redefor, módulo 1, disciplina 2. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 21 set. 2013.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERRAZ, M. H. C. T; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. *Educação para o Desenvolvimento Humano pela Arte*. São Paulo: [s.n.], 2010.
- ROMAGNOLO, S.; SPANIOL, J. Ateliê Permanente. In: KERR, D. *Caderno de formação: formação de professores. Didática dos conteúdos*. Vol.5, Bloco 2. Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, Univesp. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40547/1/Caderno_blc2_vol5_final.pdf>. Acesso em: 4 out. 2013.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/LCST.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2013.

Créditos das imagens¹

- p.13, imagem 1, *Dique 1*, Maurício Pinto Adinolfi, s.d. Uso autorizado. Disponível em: <http://coresnodique.files.wordpress.com/2010/02/dique2reconhecimento.jpg>. Acesso em: 31 out. 2013.
- p.14, imagem 2, *Esboço cores no dique 04*, Maurício Pinto Adinolfi, s.d. Uso autorizado. Disponível em: <http://coresnodique.files.wordpress.com/2010/02/esboco-dique3.jpg>. Acesso em: 31 out. 2013.
- p.15, imagem 3, *Cores no dique 02*, Maurício Pinto Adinolfi, s.d. Uso autorizado. Disponível em: <http://coresnodique.files.wordpress.com/2010/02/cores-no-dique.jpg>. Acesso em: 31 out. 2013.
- p.17, imagem 4, *Sem título*, Gabriela Marques; Lucia Quintiliano, s.d. Uso autorizado. Arquivo pessoal.
- p.19, imagem 5, *Sem título*, Lucia Quintiliano, s.d. Uso autorizado. Arquivo pessoal.
- p.19, imagem 6, *Sem título*, Lucia Quintiliano, s.d. Uso autorizado. Arquivo pessoal.
- p.50, imagem 7, Foto, *Sem título*, Diego Garcia Garcia Junior (fotógrafo), Daniela Braga do Couto Rosa Mázaró (fotografada), s.d. Uso autorizado. Arquivo pessoal.
- p.50, imagem 8, Foto, *Sem título*, Diego Garcia Garcia Junior (fotógrafo), Daniela Braga do Couto Rosa Mázaró (fotografada), s.d. Uso autorizado. Arquivo pessoal.
- p.50, imagem 9, Foto, *Sem título*, Lucas Braga do Couto Rosa (fotógrafo), Daniela Braga do Couto Rosa Mázaró (fotografada), s.d. Uso autorizado. Arquivo pessoal.
- p.50, imagem 10, Foto, *Sem título*, Diego Garcia Garcia Junior (fotógrafo), Daniela Braga do Couto Rosa Mázaró (fotografada), s.d. Uso autorizado. Arquivo pessoal.
- p.52, imagem 11, Foto, *Sem título*, João Henrique Steffen (fotógrafo), Daniela Braga do Couto Rosa Mázaró (fotografada), s.d. Uso autorizado. Arquivo pessoal.
- p.52, imagem 12, Foto, *Sem título*, João Henrique Steffen (fotógrafo), Daniela Braga do Couto Rosa Mázaró (fotografada), s.d. Uso autorizado. Arquivo pessoal.
- p.52, imagem 13, Foto, *Sem título*, João Henrique Steffen (fotógrafo), Daniela Braga do Couto Rosa Mázaró (fotografada), s.d. Uso autorizado. Arquivo pessoal.
- p.52, imagem 14, Foto, *Sem título*, João Henrique Steffen (fotógrafo), Daniela Braga do Couto Rosa Mázaró (fotografada), s.d. Uso autorizado. Arquivo pessoal.

1 Os créditos das imagens foram elaborados a partir da consulta e observação ao que consta na [Lei n. 9.610](#), de 19 de fevereiro de 1998, LDA ou Lei dos Direitos Autorais, [Manual de Propriedade Intelectual da Unesp](#), GNU Free Documentation License (GNU FDL ou [GFDL](#)) e [Creative Commons](#) licences.

p.54, imagem 15, Foto, *Sem título*, Daniel de Paiva Franco (fotógrafo), Daniela Braga do Couto Rosa Mázaro (fotografada), s.d. Uso autorizado. Arquivo pessoal.

p.54, imagem 16, Foto, *Sem título*, Daniel de Paiva Franco (fotógrafo), Daniela Braga do Couto Rosa Mázaro (fotografada), s.d. Uso autorizado. Arquivo pessoal.

p.54, imagem 17, Foto, *Sem título*, Daniel de Paiva Franco (fotógrafo), Daniela Braga do Couto Rosa Mázaro (fotografada), s.d. Uso autorizado. Arquivo pessoal.

p.54, imagem 18, Foto, *Sem título*, Daniel de Paiva Franco (fotógrafo), Daniela Braga do Couto Rosa Mázaro (fotografada), s.d. Uso autorizado. Arquivo pessoal.