

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carmen Lúcia Capra

Ensino de artes visuais:
experiência estética e prática docente

Porto Alegre
2007

Carmen Lúcia Capra

Ensino de artes visuais:
experiência estética e prática docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia.

Orientação:
Prof^a. Dr^a. Analice Dutra Pillar

Co-orientação:
Prof^a. Dr^a. Maria Helena Wagner Rossi

Porto Alegre

2007

Carmen Lúcia Capra

Ensino de artes visuais:

experiência estética e prática docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 10 out. 2007.

Prof^a. Dr^a. Analice Dutra Pillar – Orientadora (UFRGS / FACED)

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Wagner Rossi – Co-orientadora (UCS)

Prof^a. Dr^a. Esther Beyer (UFRGS / FACED)

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Militisky Aguiar (UNESC)

Prof^a. Dr^a. Ivone Mendes Richter (UFSM)

Para Fábio, com muito amor e música.

Ao completar este trabalho, registro meu inteiro reconhecimento à Analice Dutra Pillar e Maria Helena Wagner Rossi por todo seu conhecimento e dedicação.

Pela parceria de idéias, de estudos e de incertezas,
agradeço às colegas arte/educadoras;

Agradeço, pelo estímulo e acolhida,
à E.M.E.F. José Protázio Soares de Souza,
ao Departamento de Artes da Universidade de Caxias do Sul,
ao Projeto Arte na Escola – Pólo UCS
e ao GEARTE.

Com alegria e amizade, agradeço a todos que estiveram comigo em
companhia, em busca, em pensamento e em energia:
Família Capra e Família Alves;
amigas e amigos das artes.

RESUMO

CAPRA, Carmen Lúcia. **Ensino de artes visuais**: experiência estética e prática docente. Porto alegre: UFRGS, 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Esta dissertação alia-se às discussões contemporâneas da arte/educação, entendendo o professor como produto e produtor de significados por meio de sua experiência estética. Propõe uma compreensão de como o professor articula as suas experiências estéticas com a docência em artes visuais, através de estudo de caso – seis professoras da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - RS – e abordagem qualitativa. Fundamenta-se teoricamente na reflexão sobre os pensamentos moderno e pós-moderno na arte, na educação e no ensino de arte, considerando ainda os conceitos de experiência e de experiência estética. A pesquisa evidencia, em seu desenvolvimento, que o ensino contemporâneo de artes visuais constitui-se, de forma heterogênea, tanto de aspectos da pós-modernidade como da modernidade, assinalando que a experiência estética docente tem potencial para atuar positivamente na construção do conhecimento artístico na escola em consonância com a complexidade do mundo atual.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de artes visuais; experiência estética; prática docente.

ABSTRACT

CAPRA, Carmen Lúcia. **Ensino de artes visuais**: experiência estética e prática docente. Porto alegre: UFRGS, 2007. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

This dissertation joins with the contemporary discussions of art/education understanding the teacher as the product and the producer of meanings by its own aesthetic experiences. Propose a comprehension of how the teacher articulates its aesthetic experiences with the visual arts teaching through case study – six teachers from Municipal Education System of Caxias do Sul - RS – and qualitative approach. It substantiates itself theoretically in the reflection about modern and post-modern thoughts in the art, education and art/education, also considering the conceptions of experience and aesthetic experiences. In its development the research evidences that the contemporary teaching of visual arts constitutes itself, in heterogeneous form, both post moderns and moderns' aspects, remarking that the teacher's aesthetic experience has the potential to act positively in the building of artistic knowledge in the school in consonance with the complexity of the nowadays world.

KEYWORDS: teaching the visual arts; aesthetic experience; teacher practice.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	12
2	INTRODUÇÃO: O PONTO DE PARTIDA	13
3	PROBLEMA E OBJETIVOS	19
4	JUSTIFICATIVA	20
5	REFERENCIAL TEÓRICO	25
5.1	MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE NA ARTE	25
5.2	PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO	28
5.3	ENSINO DE ARTE MODERNO E PÓS-MODERNO	38
5.3.1	Ensino de artes visuais no Brasil: uma contextualização	47
5.4	EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E PRÁTICA DOCENTE EM ARTES	57
5.4.1	Possibilidades para a Docência em Artes	64
6	METODOLOGIA	71
6.1	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	72
6.2	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	74
7	O CURSO DA PESQUISA	77
7.1	ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS AULAS	77
7.1.1	As aulas da Professora Beatriz	77
7.1.2	As aulas da Professora Isabela	89
7.1.3	As aulas da Professora Délis	94
7.1.4	As aulas da Professora Joana	104
7.1.5	As aulas da Professora Lídia	121
7.1.6	As aulas da Professora Cecília	121
7.1.7	A elaboração das aulas	137
7.2	EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DAS PROFESSORAS	140
7.3	RELAÇÃO ENTRE VIDA E DOCÊNCIA	144
8	ANÁLISE	146
8.1	ENSINO CONTEMPORÂNEO DE ARTES VISUAIS	146
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
10	REFERÊNCIAS	164
	ANEXOS	180

LISTA DE TABELAS

1 - Conjunto de artistas abordados nas aulas de Artes	150
2 - Período de acompanhamento da Professora Beatriz	180
3 - Período de acompanhamento da Professora Isabela	181
4 - Período de acompanhamento da Professora Délis	182
5 - Período de acompanhamento da Professora Joana	183
6 - Período de acompanhamento da Professora Lídia	184
7 - Período de acompanhamento da Professora Cecília	185

LISTA DE FIGURAS

- Figs. 1 e 2: Simone Sgorla, 2006-2007. *Paperclay*, p. 78.
- Fig. 3: Simone Sgorla, 2006-2007. *Paperclay*, p. 78.
- Fig. 4: *Ala lunar*, Sérgio de Camargo, 1978, p. 79.
- Fig. 5: *Mármore nº. 392*, Sérgio de Camargo, 1973, p. 79.
- Fig. 6: *Bicho*, Lygia Clark, 1961, p. 81.
- Fig. 7: *Cavalo*, Amílcar de Castro, 1972, p. 81.
- Fig. 8: *Círculos*, Mário Cravo Jr., s/d, p. 81.
- Fig. 9: *Colagem nº. 223*, Arthur Luiz Piza, 1998, p. 82.
- Fig. 10: *Colagem nº. 104*, Arthur Luiz Piza, 1998, p. 82.
- Fig. 11: *Cadeira da borboleta azul*, Série Cadeiras, pra que te quero?, Zorávia Bettiol, 2004, objeto, p. 88.
- Fig. 12: *Cadeira do Deus Shiva*, Série Cadeiras, pra que te quero?, Zorávia Bettiol, 2004, objeto, p. 88.
- Fig. 13: *Cadeira do Cupido*, Série Cadeiras, pra que te quero?, Zorávia Bettiol, 2004, objeto, p. 88.
- Fig. 14: *Cadeira da formiga apocalíptica*, Série Cadeiras, pra que te quero?, Zorávia Bettiol, 2004, objeto, p. 88.
- Fig. 15: Montagem fotográfica da reportagem *Só nas cadeiras*, Revista Simples, set. 2005, n. 32, pp. 60-63, p. 88.
- Fig. 16: VELLO; COLUCCI; ARIANE, 2001, Prancha 1, p. 89.
- Fig. 17: VELLO; COLUCCI; ARIANE, 2001, Pranchas 2, p. 90.
- Fig. 18: *Composição IV*, Vassily Kandinsky, 1913. Óleo sobre madeira, p. 95.
- Fig. 19: *Swinging*, Vassily Kandinsky, 1925. Óleo sobre madeira, p. 95.
- Fig. 20: *Operários*, Tarsila do Amaral, 1933. Óleo sobre tela, p. 99.
- Fig. 21: *Operários*, Tarsila do Amaral, 1933. Óleo sobre tela, p. 102.
- Fig. 22: Capa da Revista Isto é, Edição Nº. 1796, 10/03/2004, p. 103.
- Fig. 23: *Abaporu*, Tarsila do Amaral, 1928. Óleo sobre tela, p. 105.
- Fig. 24: *Nu descendo a escada*, Marcel Duchamp, 1923. Óleo sobre tela, p. 105.
- Fig. 25: *Distorção*, André Kertész, 1933. Fotografia, p. 105.
- Fig. 26: *A Negra*, Tarsila do Amaral, 1923. Óleo sobre tela, p. 105.
- Fig. 27: Pablo Picasso “desenhando com luz”, p. 106.

- Fig. 28: *Auto-retrato*, Francis Bacon, 1971. Óleo sobre tela, p. 106.
- Fig. 29: *Abaporu*, Tarsila do Amaral, 1928. Óleo sobre tela, p. 107.
- Fig. 30: *Distorção*, André Kertész, 1933. Fotografia, p. 107.
- Fig. 31: *Auto-retrato*, Francis Bacon, 1971. Óleo sobre tela, p. 107.
- Fig. 32: *O Grito*, Edvard Munch, 1893. Têmpera s/ prancha, p. 107.
- Fig. 33: *Projeto Morrinho*, Paula Trope, 2006, fotografia *pin hole*, p. 110.
- Figs. 34 e 35: *Projeto Morrinho*, Paula Trope, 2006, fotografia *pin hole*, p. 111.
- Figs. 36 a 38: *Projeto Morrinho*, Paula Trope, 2006, fotografia *pin hole*, p. 112.
- Figs. 39 a 44: *Projeto Morrinho*, Paula Trope, 2006, fotografia *pin hole*, p. 113.
- Fig. 45: *Projeto Morrinho*, Paula Trope, 2006, fotografia *pin hole*, p. 115.
- Fig. 46: *Projeto Morrinho*, Paula Trope, 2006, fotografia *pin hole*, p. 115.
- Fig. 47 e 48: *Projeto Morrinho*, Paula Trope, 2006, fotografia *pin hole*, p. 116.
- Fig. 49: *Regiões dos desejos*, Hugo Denizart, 1984. Fotografia, p. 117.
- Fig. 50 e 51: *CAVE*, Diana Domingues e Grupo Artecno, 2006, ambiente imersivo, p. 120.
- Fig. 52: *I'mito: zapping mobile zone*, Diana Domingues e Grupo Artecno, 2006, ciberinstalação, p. 120.
- Fig. 53: *Abaporu*, Tarsila do Amaral, 1928. Óleo s/ tela, p. 122.
- Fig. 54: *A Negra*, Tarsila do Amaral, 1923. Óleo s/ tela, p. 122.
- Fig. 55: *Mestiço*, Candido Portinari, 1934. Óleo s/ tela, p. 122.
- Fig. 56: *Operários*, Tarsila do Amaral, 1933. Óleo sobre tela, p. 122.
- Fig. 57 e 58: Símbolos da Adincra, p. 124.
- Fig. 59: *Quatro Marylins*, Andy Warhol, 1962. Serigrafia s/tela, p. 126.
- Fig. 60: *Black Bean*, Andy Warhol, 1968. Serigrafia s/ papel, p. 126.
- Fig. 61: Capa do livro "As três faces da arte", p. 127.
- Fig. 62: *A Negra*, Tarsila do Amaral, 1923. Óleo s/ tela p. 128.
- Fig. 63: *As Senhoritas de Avignon*, Pablo Picasso, 1907. Óleo s/ tela, p. 128.
- Figs. 64 a 66: *I'mito: zapping mobile zone*, Diana Domingues e Grupo Artecno, 2006. Ciberinstalação, p. 132.
- Figs. 67 e 68: Pinturas de Britto Velho. Acrílico s/tela, p. 133.
- Figs. 69 e 70: Pinturas de Eduardo Vieira da Cunha. Acrílico s/tela, p. 133.
- Fig. 71: Pietá, réplica da escultura de Michelangelo, p. 134.
- Fig. 72: Interior da Igreja de São Pelegrino com pinturas de Aldo Locatelli, p. 134.
- Fig. 73: Igreja de São Pelegrino, porta externa. Bronze, p. 135.

Figs. 74: *Orixás* - Projeto Pé na África, Gisela Cardoso da Silva e Leoni Lima, 2006. Pintura e papel machê sobre madeira, p. 135.

Figs. 75 e 76: *Orixás* - Projeto Pé na África, Gisela Cardoso da Silva e Leoni Lima, 2006. Pintura e papel machê sobre madeira, p. 136.

1. APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa propõe uma compreensão de como se dá o ensino de arte na atualidade em inter-relação com a experiência estética do professor através da análise qualitativa da prática docente de seis professoras de Artes da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - RS.

Dessa maneira, fundamenta-se teoricamente na reflexão sobre o pensamento moderno e o pós-moderno na arte, na educação e no ensino de arte, levando em conta o percurso do ensino de arte no Brasil. Entre os autores citados, encontram-se Ana Mae Barbosa, Zygmunt Bauman, Arthur Efland, Kerry Freedman e Patricia Stuhr, Stuar Hall, Jean-François Lyotard, Rachel Mason, António Nóvoa, Ivone Richter, Maria Helena Rossi, Analice Pillar, Alfredo Veiga-Neto.

O referencial teórico empenha-se, ainda, em abordar teorias contemporâneas a respeito dos conceitos de experiência e experiência estética principalmente a partir de Ricardo Basbaum, John Dewey, Jorge Larrosa, Luciana Loponte, Marcos Pereira, Lucia Pimentel, Luiz Guilherme Vergara.

A análise contempla a elaboração/desenvolvimento das aulas, as experiências estéticas das professoras e a relação entre vida e docência, de forma a proporcionar uma abertura para o reconhecimento dos limites e avanços no ensino contemporâneo de arte e a delinear alguns desdobramentos da pesquisa.

2. INTRODUÇÃO: O PONTO DE PARTIDA

Meu percurso no mundo da arte/educação¹ permitiu a formulação do problema que me propus a investigar, qual seja a articulação entre a experiência estética do professor com a docência em artes visuais. O trânsito em diferentes segmentos da área, como o ensino e a formação de professores, conduziram a questionamentos relacionados à docência em artes visuais derivados de minha atuação e formação. Dessa forma, o meu ponto de partida como arte/educadora é o ponto inicial também para o entendimento desta pesquisa.

Tornei-me professora em 1998, quando comecei a lecionar “Educação Artística” em uma escola de Ensino Fundamental. Na época, eu cursava o 6º semestre do Curso de Licenciatura em Educação Artística na Universidade de Caxias do Sul (UCS - RS). Para me aproximar da prática do ensino de arte, já que ainda era estudante, procurei o Grupo de Estudos do Projeto Arte na Escola² – Pólo UCS.

O Grupo de Estudos era formado por professoras de Artes atuantes no Ensino Básico. Algumas professoras tinham concluído a graduação há muito tempo e o Grupo de Estudos era a oportunidade de atualizarem a sua prática docente. Participávamos relatando e questionando as experiências de sala de aula. Era um espaço destinado à exposição das aulas de Artes, no sentido de olhar para elas enquanto elaborações/criações das professoras. Pretendíamos entender o que era proposto aos alunos e saber qual era a relevância daquele conhecimento. Nem sempre tínhamos clareza dos objetivos de nossas aulas e, nesse caso, aceitar o

¹ As expressões *ensino de arte* e *arte/educação* (com barra, para dar a noção de pertencimento) são empregadas como equivalentes (BARBOSA, 2005b, p. 21), fazendo referência à área de estudo. Para a disciplina escolar usarei a denominação *Artes*, conforme a Resolução Nº. 1, de 31 de janeiro de 2006 do Conselho Nacional de Educação (ver resolução na íntegra em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf). A palavra *arte* indicará a produção artística geral.

² O Grupo de Estudos sobre ensino de arte existe, na Universidade de Caxias do Sul – UCS, desde o final da década de 80, por iniciativa da Profª. Drª. Maria Helena Wagner Rossi. No início da década de 90 foi firmada a parceria com o Projeto Arte na Escola (ver <<http://www.artenaescola.org.br>>), constituindo assim o Pólo UCS do Projeto Arte na Escola. Em 1998, a atividade foi formalmente denominada “Curso de Atualização Permanente no Ensino da Arte”, mas, informalmente, continua conhecida como “Grupo de Estudos”.

questionamento não era uma postura fácil. Expor-se significava, muitas vezes, entrar em contradição, cujo contraponto inegavelmente se constituía em ampliação de conhecimento.

Com o tempo, algumas discussões foram se enriquecendo e a compreensão da importância das linguagens artísticas na escola foi sendo ampliada. Os encontros semanais daquele grupo, o qual frequentei por seis anos, tornaram-se uma necessidade, importantes para a minha formação como professora de Artes.

Como docente, tive a oportunidade de trabalhar tanto em escolas públicas como em particulares, nas Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Com isso, fui conhecendo as concepções de arte e de educação presentes nas escolas, das quais faziam parte listas de conteúdos e datas comemorativas. Podia-se entender que a disciplina necessitava de uma revisão metodológica que não estava chegando às escolas, já que o ensino de arte por elas defendido fundamentava-se no ensino de temas descontextualizados, em descompasso com o que se compreendia como arte/educação.

O desafio, naquele caso – e que acontece ainda hoje quando professores com formação na área de arte chegam nas escolas e se deparam com situações semelhantes à encontrada por mim –, se deu em inserir no currículo os tópicos desenvolvidos na graduação e no curso de formação continuada, como leitura de imagens, arte contemporânea, pesquisa de linguagens e de materiais. Com o tempo, ocorreu uma constituição em mão dupla: assim como os estudantes começavam a perceber a arte no mundo e a estabelecer um diálogo com imagens (o longo silêncio frente a uma imagem foi desaparecendo), fui percebendo estratégias para estimular leituras e elaborando maneiras de ensinar arte. Lentamente, apareceram mudanças de concepções dos alunos sobre as aulas de Artes. Crescemos juntos em um processo que, no meu entender, continua em elaboração.

Foi possível perceber, com uma prática diferenciada e alguma argumentação, que a impressão de colegas docentes sobre a função da arte na escola também, lentamente, se modificava. Importa ressaltar que a observação e receptividade dos professores do grupo de colegas foram fundamentais na troca de idéias sobre a arte na escola.

Não é raro, em encontros ou em cursos para professores de Artes, encontrarmos professores ressentidos pelo não reconhecimento de sua área na

educação. Denunciam as atividades equivocadas que são incumbidos de realizar, como a decoração de murais na escola ou a confecção de cartazes. Eles não encontram espaço para argumentar em favor de uma outra concepção ou não possuem tal argumento. Inseguros quanto à especificidade do conhecimento artístico, mesmo que revoltados com a situação, terminam fazendo com que os acordos (tácitos) sobre a decoração da escola continuem vigentes. Isso faz pensar se existe argumentação por parte de arte/educadores e diálogo nas relações profissionais. Haveria muito a trocar e a crescer se cada docente pudesse, com fundamentação e oportunidade, contribuir para que seus colegas reconhecessem a arte como uma das diferentes áreas do saber.

Outras atividades foram relevantes no meu percurso. Uma delas foi trabalhar como aluna-bolsista de iniciação científica³, em uma pesquisa na área de arte/educação que investigava o desenvolvimento estético. A partir deste trabalho, a arte se revelou como uma área de pesquisa acadêmica; um campo que, além de complexo, era também fascinante. Inserir-se no conjunto de conhecimentos que visam ampliar os modos de compreender o mundo, descoberta indispensável para o direcionamento profissional.

São decorrentes de todo envolvimento com a arte/educação o ingresso como professora de Artes na Rede Municipal de Ensino em 2001 e em 2004 como professora no Ensino Superior e como orientadora do Grupo de Estudos Arte na Escola, cuja principal função é proporcionar atualização de professores de Artes da região de abrangência da Universidade.

Tendo contato com professores e estudantes dos cursos de Artes e de Pedagogia, pude ampliar – agora a partir dos relatos de outros professores – a idéia sobre o ensino de arte praticado nas escolas. O que tem se mostrado no exercício docente em artes visuais é que práticas pedagógicas inadequadas ainda têm espaço, apesar do intenso debate sobre arte/educação. Desenhos estereotipados, releitura (como cópia) e trabalhos com conceitos matemáticos (da geometria, por exemplo) são propostas recorrentes, demonstrando a fragilidade da fundamentação do ensino de arte que se realiza.

Observo, ainda, a reprodução de preconceitos em relação à produção e à profissão artísticas. É presente no pensamento de professores que a arte é um

³ Pesquisa da tese de doutoramento “Leitura de Imagens na Educação Fundamental: a compreensão do desenvolvimento estético” da Prof^a. Maria Helena Wagner Rossi, concluída em 2000.

dom especial: somente os que têm um dom raro ou quem tem “necessidade” de expressar seus sentimentos podem produzir arte. Desvinculando a arte da vida, lidar com arte não é trabalhar. O artista com frequência é um excêntrico, quer ser famoso, vive “fora do mundo real”.

Podemos discutir, também, a qualidade dos produtos culturais oferecidos aos estudantes: que filmes são assistidos na escola? Que livros de literatura são comprados? Que repertório musical e teatral chega aos estudantes? Sabemos que o critério de escolha para esses produtos culturais tendem mais à comodidade⁴ do que à sua qualidade estética.

A formação insuficiente dos professores é apontada, pelas diversas áreas do conhecimento que têm se empenhado em pensar a Educação, como um de seus principais problemas. Na Rede Municipal de Caxias do Sul - RS, contexto no qual foi desenvolvida esta pesquisa, os processos para seleção de professores de Artes desde o início da década de 80 requerem formação universitária na área. Embora haja contratação de professores sem formação específica para lecionar a disciplina em outras redes de ensino, no contexto municipal as dificuldades evidenciadas não podem ser atribuídas a tal motivo.

Apesar dos problemas na prática educacional em Artes e do complexo processo que qualquer mudança requer, devemos levar em conta o fato de que as pesquisas na área de arte/educação, juntamente com as licenciaturas e cursos de especialização, têm atingido o efetivo agente da área, o professor, e atuado para a reversão das defasagens. Por isso, é importante que estejamos abertos para reconhecer, além das adversidades, os prováveis avanços no ensino de arte.

Nos cursos de formação continuada de professores de Artes, vem se evidenciando, ainda que de forma discreta, um amadurecimento das práticas de ensino. Há professores construindo conhecimentos através de trabalhos significativos. Percebe-se também que é reduzido o emprego descontextualizado de estratégias “que funcionaram” com outros professores. A troca de experiências tem se desenvolvido no sentido de que os relatos de trabalhos bem sucedidos não condicionam a sua aplicação mecânica. Hoje, sabe-se de propostas de trabalhos escolares que abordam a arte contemporânea e o emprego das novas tecnologias, considerando a importância das imagens no ensino de artes visuais. Mesmo não

⁴ Refiro-me à comodidade dos “lançamentos” vendidos nas portas das escolas, das listas dos filmes mais vistos, dos CDs mais vendidos e das revistas “pedagógicas”, por exemplo.

sendo a maioria, e o objetivo não é a uniformidade do ensino de arte, percebe-se que a elaboração das aulas de Artes têm se modificado.

Minha convivência com diferentes “ensinos de arte” permitiu, além da interação com outros arte/educadores, uma reflexão sobre a minha própria prática como professora. Questionei, como orientadora de cursos de atualização e como arte/educadora: como é o meu percurso para elaborar as aulas? Em que se assemelha e em que se diferencia dos percursos de outros professores? E mais amplamente: que condições poderiam contribuir para um ensino de arte contextualizado e condizente com a arte/educação contemporânea? A inquietação gerada por tais questionamentos gerou o foco desta pesquisa, que diz respeito à elaboração das aulas de Artes de alguma forma relacionada à vivência do professor.

Barbosa (1998) argumenta que a qualidade do ensino de arte desenvolvido pelos professores é determinada pelo seu exercício cultural. A autora considera que o ensino da disciplina se constitui através das experiências estéticas do docente. Se o professor não desenvolve ações para o aprimoramento de sua experiência estética, visto que a própria produção artística se modifica no tempo, dificilmente desencadeará experiências estéticas na escola.

Na mesma linha, Pimentel (1999, p. 165) considera que, nutrindo-se esteticamente e revisando continuamente o seu conceito de arte (sem descuidar da formação na área e de uma postura profissional ética), o professor poderá assegurar “continuidade e ruptura, garantindo uma prática artística/pedagógica consistente, responsável e respeitável”.

Frente às considerações feitas, frutos de observação e vivência, cabe levantar algumas questões sobre a atuação dos professores de Artes: a que se deve a persistência de formas equivocadas de ensinar arte⁵? Podemos contar com uma postura reflexiva dos professores quanto à qualidade estética dos produtos culturais presentes na escola? Que ações poderiam influenciar positivamente as práticas pedagógicas, além da habilitação em curso superior na área?

Além da crítica à prática educativa, como formação e atualização docente, é importante pensar na relação entre o arte/educador e as habilidades envolvidas no desenvolvimento do conhecimento artístico. O arte/educador tem interação com a arte? A dimensão estética da sua vivência pessoal tem relação

⁵ Equivocadas no sentido de não serem centradas no conhecimento das artes, tendendo a um fazer espontaneístico e descontextualizado.

com o ensino de artes visuais desenvolvido por ele? Como é a nutrição estética⁶ dos professores de Artes? Qual é a atenção dispensada à constituição de seu conhecimento estético? Se a educação é um processo de construção constante, o mesmo valeria para a docência em Artes, um tema relevante a ser investigado.

⁶ O termo “nutrição estética” designa uma ação que tem por objetivo “provocar leituras que possam desencadear um aprendizado de arte ampliando as redes de significação do fruidor” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 140), nesse caso, o professor de Artes.

3. PROBLEMA E OBJETIVOS

A atualidade, contexto intensamente marcado por transformações advindas com as tecnologias de comunicação, com a variedade de modos de ser e com o questionamento à instituição de verdades, posiciona os sujeitos não apenas como influenciados pelos discursos enunciados, mas como produtores de sentidos. Essa época, conhecida como pós-moderna, vem requisitando um olhar reflexivo para a constituição dos sujeitos e das ações humanas, entre elas, a arte e a educação.

Esta pesquisa, ao aliar-se às discussões contemporâneas da arte/educação, entendendo o professor como produto e produtor de significados por meio de sua experiência estética, propõe a seguinte questão: como o professor articula as suas experiências estéticas com a docência em artes visuais?

O objetivo geral é estabelecer relações entre as experiências estéticas e a prática docente de professores de Artes da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - RS. Os objetivos específicos são:

- Analisar a elaboração e o desenvolvimento das aulas de Artes;
- Caracterizar as experiências estéticas de professores de Artes;
- Identificar possíveis relações entre vida e docência em artes visuais.

4. JUSTIFICATIVA

Para pensar a educação no contexto contemporâneo é necessário compreendê-la em seus atravessamentos por questões filosóficas, políticas, culturais e de gênero, entre outras. Em face disso, entende-se que processo educativo acontece em espaços escolares e não-escolares mediatizados por linguagens, crenças, necessidades, valores e individualidades (BARBOSA, 2005b, p. 12).

A docência desempenha uma função destacada no contexto da educação escolar. A interação entre professor, estudantes e objeto de conhecimento tem potencialidade de produzir pensamentos sobre as relações entre a sala de aula e o mundo. Além de organizar, difundir e promover a apropriação de conhecimentos pelos estudantes, o trabalho docente é um veículo para significar e pensar sobre as produções e as ações humanas. O que importa, então, é como cada professor vê e compreende as situações que o mundo – e a educação – lhe apresentam. Veiga-Neto (1996, p. 171) alerta que o que interessa é saber como vemos as coisas e de que maneiras falamos sobre as coisas, propondo pensar a escola como o lugar – sendo o docente a figura central – onde os comportamentos podem ser pensados, desmontados e compreendidos.

Uma crítica permanente, face imprescindível do trabalho docente, acontecerá proporcionalmente à visão de mundo e de educação do professor. O seu conjunto pessoal de reflexões dará fundamento e possibilidade para o desenvolvimento de leituras de mundo na escola.

A atitude crítica fundamental no pós-modernismo⁷, com alcance na educação e na formação de professores, vem convocando uma retomada dos estudos de John Dewey. Para Barbosa (2001, p. 16), a desconfiança de Dewey sobre a verdade absoluta antecipou dilemas da condição pós-moderna. Para o autor, a verdade é a busca de algum acerto dentro de um determinado contexto

⁷ “O pós-modernismo, correntemente, tende a ser encarado como um fenômeno que marca diferentes manifestações, em todos os níveis, ocorridas em fins do século XX, sobretudo a partir da década de 1950” (FERNANDES; GUINSBURG, 2005, p. 11).

através de uma prática de questionamentos socialmente localizados. A idéia de que os julgamentos não podem existir em separado dos contextos nos quais o questionamento tem lugar subsidia a pedagogia pós-moderna (BARBOSA, 2001, p. 17), o que indica a dissolução de práticas homogeneizantes na educação.

Campos e Pessoa (1998, p. 187) dizem que a educação, a partir de Dewey, enfocaria o processo de desenvolvimento e não mais o produto desse desenvolvimento, confirmando a idéia do autor de que a finalidade da educação, centrada no processo de melhoria das experiências, se confundiria com o próprio viver (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 190).

A noção de experiência também foi desenvolvida por Larrosa (2004). O autor relaciona a sua proposta à educação, dizendo que nomear as práticas pedagógicas não é somente uma questão terminológica: “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou que sentimos são mais do que simplesmente palavras” (LARROSA, 2004, p. 153). As palavras criam sentidos. O autor, com isso, não procura denominar uma postura, mas desenvolver uma prática; propõe pensar a educação a partir de uma possibilidade mais existencial e estética, valendo-se da experiência.

Em sua explanação sobre experiência, Larrosa primeiramente considera a impossibilidade de conceituá-la. A natureza de desbordamento da experiência ultrapassa qualquer conceito e qualquer cânone simplesmente porque os excede. Ela não está em definições, mas no vir a ser, pois “não está do lado do que sabemos, senão do que interrompe o que sabemos” (LARROSA, 2004, p. 332).

Não podendo dizer o que é, Larrosa passa a pensar a idéia por outros caminhos. Analisa o que destrói a experiência, pensa no sujeito dela e, por último, a propõe como paixão⁸. Os fatores que a destroem são as faltas e os excessos dos tempos de hoje: falta de tempo de pensar, de olhar, de escutar, de sentir, de detalhar; o excesso de opiniões, de juízos, de vontades e de automatismos contrapõe-se ao cultivo da atenção, da delicadeza, da visualidade e da escuta da experiência. Além disso, a experiência requer “falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2004, p. 160).

⁸ Paixão é uma força que se origina a partir do exterior, do Outro, que produz movimento e mudança no ser humano. Raiva e coragem, assim como os demais “movimentos da alma” (emoções) em suas intensidades, são paixões. As paixões somente podem existir onde houver mobilidade (LEBRUN, 1995).

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto ao risco daquilo que experimenta, continua Larrosa. Tem uma receptividade primeira, uma disponibilidade fundamental. É um território de passagem. A incapacidade para a experiência está atrelada a um “sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, **anestesiado**, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade” (LARROSA, 2004, p. 163, grifo meu).

A experiência como paixão vale-se, então, da reflexão do sujeito sobre si mesmo como um sujeito passional. Sujeito que é paciente e responsável em relação ao outro, dominado pela própria paixão. Detentora da tensão entre vida e morte, a paixão é a possibilidade de todo renascimento, de toda renovação.

Larrosa não evidencia a função da experiência na educação, embora a paciência e a responsabilidade, referidas pelo autor, relacionem fortemente uma à outra e dão continuidade a novas aproximações. Uma primeira aproximação indicaria que a experiência, enquanto movimento, pode contribuir para o exame da rotina das ações. E um sujeito receptivo conceberia todo e qualquer conhecimento como construções – mais ou menos pertinentes – e não como certezas. Assim, professores, expostos à paixão e à experiência, estariam mais dispostos a pensar sobre os sentidos controlados, silenciados ou construídos por sua ação educativa.

Experiência e estética estão, da mesma forma que no âmbito geral da educação, no propósito do ensino de arte. Barbosa (1998), Coutinho (2003), Martins (2006) e Placco (2006) sublinham a importância do exercício estético e cultural dos professores, já que ensino de arte compõe-se, entre outros itens, através das experiências estéticas do docente. O professor que não se sentir provocado esteticamente terá menos subsídios para provocar tal experiência nos estudantes. A formação e o exercício profissional, além da prática pessoal, precisam contemplar situações pelas quais o professor possa se aproximar de sua cultura, desenvolver o senso estético e apurar sua capacidade de observação, reconhecendo componentes para sua formação identitária (PLACCO, 2006).

O entendimento da arte como área de conhecimento e como campo legítimo de atuação e de pesquisa tem contribuído para a consistência da prática pedagógica em arte. Com isso, os professores podem fundamentar melhor a sua prática por meio da produção de conhecimentos em arte/educação, assim como constantemente devem rever suas convicções, o que pressupõe um movimento de formação – ou transformação – constante.

Nóvoa (1991), referindo-se à formação continuada dos docentes, defende uma *pedagogia do processo*, que os leve a desenvolverem capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. A formação continuada, no seu entender, é um item fundamental e estratégico para o desenvolvimento do professor como pessoa e como profissional. Sobre isso também se manifestam Aguiar (2002) e Pimentel (1999).

Para Aguiar (2002, p. 3), a dimensão pessoal dos docentes está em “constituírem-se e reconhecerem-se como sujeitos permanentemente ‘construtores de conhecimento’”, ou seja, pesquisadores.

E, para Pimentel (1999, p. 131):

Estudantes e professor@as precisam ser estimulad@s a manter sua paixão pela arte e pelo ensino, a utilizar suas próprias idéias e a desenvolver conhecimentos, entendimento, criatividade e habilidades em equilíbrio. Como educadores em arte, el@s precisam se desenvolver como indivíduos e profissionais, a fim de, por um lado, desenvolver pontos de vista maduros e coerentes, e, por outro, aceitar desafios e promover a causa da educação em arte.

Para a autora, o educador em arte deve ter por uma formação de nível superior que tenha como objetivo formar profissionais envolvidos no processo de produção, pesquisa, crítica e ensino de artes visuais. A especificidade de cada um desses campos contribui para o ensino na medida em que situa os estudantes nas diferentes dimensões do conhecimento em arte. Dessa forma, arte/educadores poderiam atuar como desafiadores, pesquisadores e críticos tanto da produção, como da crítica e do ensino de arte e como “ensinadores” da produção, da pesquisa e da crítica (PIMENTEL, 1999, p. 166).

Opera em favor da arte/educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, n. 9394/96 que, no Artigo 26, § 2º, estabelece: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Apesar de o termo “diversos” deixar espaço para que a arte não esteja em “todos” os níveis da educação básica, o artigo representa uma grande conquista: a arte foi reconhecida como área de conhecimento na formação dos estudantes. A Lei estabeleceu, além disso, a obrigatoriedade da formação de docentes da educação

básica em curso superior de licenciatura e de graduação plena e refere-se à valorização dos profissionais através da garantia de “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Art. 67, I). Compete aos agentes da educação, além de cumprirem o proposto, proporcionarem oportunidade, quantidade e qualidade necessárias à formação continuada dos docentes.

A partir da devida atenção à formação, atuação e atualização docente, fruto de aproximadamente três décadas do trabalho fundamental de pesquisadores e professores para a melhoria do ensino de arte no Brasil, e do número crescente de arte/educadores atuantes com formação específica⁹, é necessário reconhecer qual é o perfil do educador em arte na atualidade. Direcionar um olhar à docência em artes visuais, observando com atenção de que é feita, é uma maneira compreendê-la do ponto de vista de quem a exerce.

Vivemos em uma época complexa, cuja multiplicidade de modos de viver desestabiliza comportamentos e incide diretamente nos processos educativos. Em vista disso, na educação, conhecimentos e atitudes devem ser revistos em consonância com a situação que se apresenta. Compreender a atual prática docente em Artes, analisando em que medida é afetada pelas experiências estéticas dos professores, é importante para visualizar como o ensino e arte vem acontecendo e, a partir disso, reconhecer os avanços e propor questionamentos.

⁹ A Rede municipal de ensino de Caxias do Sul - RS, local em que foi realizada esta pesquisa, tem, na área de Artes, a totalidade de professores graduados na área artística desde o início da década de 1980. Hoje, nas 88 escolas da sede, são 139 professores de Artes, atendendo às determinações atuais. A Lei anterior n. 5692/71, entretanto, determinava como formação mínima do professor a habilitação específica de graduação obtida em curso de curta duração no ensino de 1ª à 8ª séries. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2007.

5. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo iniciará com questões a respeito da “modernidade” e da “pós-modernidade” na arte, na educação e no ensino de arte, parte em que será apresentada uma contextualização do ensino de artes visuais no Brasil. Ao final, serão abordadas questões sobre experiência estética e prática docente, esboçando algumas possibilidades para a docência em Artes.

5.1 MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE NA ARTE

A modernidade¹⁰ cunhou uma arte baseada no alcance universal de sua produção. Tinha a intenção de unir toda a humanidade através da unicidade e da superioridade do fenômeno artístico. Fonte de uma experiência estética desinteressada (HARRISON, 2003, p. 121), cujo julgamento estético deveria coincidir com reações involuntárias e não comprometidas com o contexto social e cultural de sua criação, a arte moderna empenhava-se na busca da qualidade pura. Para Shusterman (2003, p. 126), “a arte foi distinguida da ciência como ser não concernente ao conhecimento, visto que o juízo estético era essencialmente não-conceitual e subjetivo”.

A questão moderna: o que é arte?¹¹, definindo ao mesmo tempo aquilo que não seria, fez valer a busca pelo progresso nas linguagens artísticas. Surgiram as vanguardas, responsáveis por produzir novos estilos de vida e de arte, entre eles o formalismo e o expressionismo, em uma atitude de evolução e melhoramento da arte e da própria vida. É desse contexto a idéia de que os artistas, necessariamente

¹⁰ O “projeto da modernidade”, lançado no século XVIII e firmado no século XIX, foi marcado pela distinção clara dos domínios da ciência, da arte e da moral (COELHO NETTO, 2001), tendo seu fundamento nas noções iluministas de noções de verdade, razão, identidade, objetividade e progresso (EAGLETON, 1998).

¹¹ Segundo Lyotard (1993, p. 18): “Como observa com acutilância Thierry de Duve, a questão estética moderna não é: o que é belo, mas: o que é arte (e literatura)?”.

revolucionários, não eram gente de seu tempo porque iam à frente dele (EFLAND; FREEDMAN; STUHR, 2003, p. 24).

Inicialmente, o grande público não compreenderia o “avanço cultural”, mas aos poucos ele se tornaria receptivo às novas idéias. No entanto, o que deveria ser um passo para o futuro, terminou por diluir os conteúdos partilhados socialmente, deixando uma lacuna entre arte e público.

A modernidade chegou a esboçar uma expansão do conceito de arte com pesquisas acerca de culturas não ocidentais e produções de crianças. Os artistas modernos buscavam libertação das normas de criação e, para expressionistas e surrealistas, a origem da arte estava na interioridade do ser humano. Por isso, “valorizar o traço ingênuo dos não escolarizados e a ordem oculta da arte das crianças e loucos era valorizar as origens internas da própria arte” (BARBOSA, 2006, p. 9) e, ao mesmo tempo, descobrir novas formas de criação.

Para diferenciar o então código emergente da arte erudita, foram estabelecidas categorias: *Arte Naïf*, *Arte Primitiva*, *Outsiders*, *Arte Popular*, *Arte Ingênuo*, *Arte Íncita*, *Arte Tradicional*, *Arte Étnica*, *Arte Espontânea* (BARBOSA, 2006a, p. 9). No entanto, o conhecimento artístico das minorias, tomado em seu contexto de origem, não obtinha reconhecimento e apenas alcançaria valor “real” se fosse apropriado pela classe artística. O que por um lado ampliava o campo estético, por outro colaborava para ratificar as distinções culturais entre as formas artísticas “elevadas” – euro-americana, branca e masculina, – e as “vulgares” – de povos não ocidentais e das mulheres, por exemplo.

O impulso classificador, na tentativa de situar as produções culturais, também produziu abordagens reducionistas e com nuances preconceituosas. Como considerar ingênuo a produção artística de países africanos?

Barbosa (2006a, p. 9) avalia que, em função disso, algumas categorias foram sendo descartadas, o que levou à adoção mais ampla do termo *naïf*, isto é, ingênuo.

O hermetismo e a pureza formal dos movimentos artísticos do alto modernismo, como a *Arte Abstrata*, o *Minimalismo* e do *Conceitualismo*, afastaram a narrativa e o contexto social do artista da produção de arte. Em nome da autonomia absoluta de sua produção, a arte modernista referendou os três grandes ideais do

pensamento moderno¹² (BAUMAN, 1998): ordem (categorizar e ordenar para manter a pureza do mundo), limpeza (processo necessário para o estabelecimento da ordem) e beleza (presente na harmonia perfeita da forma ordenada e pura). No pós-modernismo, diferentemente, encontraremos fragmentação, pluralismo e autenticidade de “outras” vozes que não apenas as definidas como puras ou absolutas.

Na produção artística pós-moderna, os artistas apropriam-se explicitamente dos recursos culturais historicamente construídos, empregando-os intertextualmente para pronunciar-se sobre as complexidades do mundo contemporâneo. Para Efland, Freedman e Stuhr (2003, p. 70-76)¹³, as principais características da arte na pós-modernidade são: a) a arte é uma produção cultural e não somente do âmbito artístico, pois aspectos sociais e culturais são indispensáveis para qualquer debate estético; b) as idéias modernas de evolução e de progresso cedem lugar a um fluxo temporal e espacial que trabalha com uma pluralidade de progressões e desvios; c) a alteridade e a inter-relação entre culturas passam a ter um papel central; d) a pluralidade de linguagens artísticas e de sentidos gera certo conflito conceitual; e) as múltiplas leituras ou a dupla significação são constantes, evidenciando o uso de contradições, de ironias, de metáforas e de ambigüidades.

Outros autores contribuem para nossa compreensão sobre a arte contemporânea. Para Gablik (2005a, p. 602), arte é uma produção cultural porque “centra-se na criatividade social”, contradizendo o mito do gênio isolado, separado dos outros e do mundo. O trabalho dos artistas contemporâneos é resultado de uma estrutura dialógica, de um processo colaborativo e interdependente e não apenas produto de um indivíduo único. Reconstitui, com isso, a inter-relacionamento entre trabalho artístico, público e contexto.

Dessa forma, olhar a arte em termos de propósito social em vez de estilo visual (GABLIK, 2005a, p. 603) estabelece prioridade na abertura para o Outro. Reforça a importância de contextos, culturas, produtores e leitores na geração de significados para a produção artística. A arte na pós-modernidade constitui-se na e através da variedade cultural, mais insere referências do que retira, pois se ocupa com o que Gablik chama de “participação criativa” entre o artista e

¹² Serão abordados mais detalhes sobre os três grandes ideais do pensamento moderno na pág. 29.

¹³ Tradução minha.

seu entorno. Diversamente da arte moderna, a arte contemporânea

sugere uma experiência que funciona como um fluxo [...] que se expande para dentro da comunidade através de uma empatia recíproca. Por estar essa arte centrada na escuta, mais do que orientada pela visão, ela não pode ser totalmente realizada pela via da auto-expressão; ela só pode se dar por meio do **diálogo como conversa aberta**, na qual alguém ouve e inclui outras vozes (GABLIK, 2005a, p. 606, grifo meu).

O cenário da pós-modernidade na arte produz, ainda, a coerente discussão sobre as artes que foram (ou não) historicamente legitimadas, interferindo diretamente no ensino contemporâneo de arte.

5.2 PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

Para pensar a educação contemporânea é necessário compreender como os conhecimentos são produzidos e como os sujeitos são constituídos dentro e fora do sistema educacional nesta época pós-moderna. Com o mesmo objetivo, é preciso atentar para as questões culturais, já que a cultura perpassa todas as dimensões da ação humana o que, atualmente, leva a quase impossibilidade de escapar dela (DU GAY *et al*, 1997).

Vivemos num tempo de “alguma espécie de reação ao ‘modernismo’, ou de afastamento dele” (HARVEY, 2001, p. 19), o que por si justifica as indas e vindas entre o ideário das duas condições.

Entende-se que o modernismo é um conjunto de idéias decorrente do chamado “projeto”, lançado no século XVIII e firmado no século XIX. Marcado pela distinção clara dos domínios da ciência, da arte e da moral (COELHO NETTO, 2001), o projeto da modernidade foi influenciado pelo iluminismo, o que produziu seu fundamento nas noções de verdade, razão, identidade, objetividade e progresso (EAGLETON, 1998).

Descartes teve importante papel na constituição do pensamento moderno na medida em que, através do *Discurso do Método*, buscou descobrir um fundamento sólido e verdadeiro que não dependesse da cultura na qual fosse

produzido. A suspeita de Descartes em relação às ciências que não resultassem da “luz natural da razão” foi um dos fatores que o levaram a estabelecer um novo raciocínio, no qual deveriam “ser eliminados tanto a perturbadora diversidade de visões quanto o potencial exagerado para o erro” (GRÜN, 2005, p. 5).

A herança cartesiana produziu os três ideais da modernidade: ordem, limpeza e beleza (BAUMAN, 1998). A ordem é a justificativa para o regulamento, para a decisão, para a certeza. Luta contra ambigüidade, ambivalência, obscuridade e confusão com recursos que pretendem determinar, precisar, tornar transparente e claro. A ordem sustenta-se pela linguagem, na ação de negar/suprimir o acaso e a contingência (BAUMAN, 1999). Transparece nas organizações sociais (como a escola e a polícia), no estudo sistematizado da civilização através de períodos ou estilos (história da arte, por exemplo) e nas teorias de aprendizagem (empirismo, apriorismo, interacionismo), demonstrando o profundo interesse das ações humanas em manter a ordem do mundo (BAUMAN, 1999), ou seja, a sua presumível pureza.

Ordenar – categorizar ou classificar – leva à repetição compulsória de enquadrar toda e qualquer circunstância no seu lugar certo, sem hesitação. Apoiar-se na ordenação do mundo, todavia, é pressupor a existência de seu oposto. A contradição ou a diferença, para a garantia do ordenamento, são problemas que devem ser resolvidos.

A limpeza pode ser compreendida como um processo necessário para o estabelecimento da ordem. Deve regular ou adaptar coisas ou idéias, já que qualquer disparidade é incompatível para o sucesso dos princípios de classificação. No entanto, não é em todas as situações que a limpeza se mostra como um método eficiente. Sempre há algo “impuro” que fica “fora de lugar” e que desafia as categorias instituídas. Há sempre um comportamento, uma reação humana que escapa das previsões e por isso, ao mesmo tempo em que a limpeza procura efetivar o ordenamento, gera-se a preocupação sobre o que fazer com aquilo que não pode ser ordenado.

Um mundo ordenado e limpo é modernamente concebido como belo. A beleza “é tudo o que dá o sublime prazer da harmonia e da perfeição da forma” (BAUMAN, 1998, p. 7). Inútil em si e decorrente da ordem e da limpeza, a beleza – harmônica, equilibrada, simétrica – é um ideal valorizado pela civilização moderna e essencial para a sua codificação.

Beleza, pureza e ordem, na modernidade, “são ganhos que não devem ser desprezados e que, certamente, se abandonados, irão provocar indignação, resistência e lamentação” (BAUMAN, 1998, p. 8) dada a importância do alcance do progresso em suas bases.

A partir de Nietzsche é possível exemplificar o impulso classificador da modernidade. O filósofo analisa a condição de autonomia do indivíduo moderno e o concebe como possuidor de liberdade. Embutido na liberdade desse ser autônomo está o poder de julgar, sobre o que o filósofo desenvolveu a “teoria dos fortes e dos fracos” (GHIRALDELLI, 2003, p. 101). “Fracos” e “fortes”, “escravos” e “senhores”¹⁴, além de denominações para os sujeitos, tornam-se conceitos que contribuem tanto para a sua classificação binária em bons e maus, desejáveis ou indesejáveis, quanto para a ordem e para o ideal progressista.

No entanto, na perspectiva pós-moderna, considera-se que qualquer sistema que classifica é um sistema que lida com diferenças no qual o significado é relacional (DU GAY *et al*, 1997). Os objetos e as idéias têm significado apenas em relação a outros objetos e idéias do próprio sistema classificatório. Os significados de cada elemento são interdependentes e não podem ser isolados, o que faz com que a classificação ganhe um outra dimensão. Constituídas pela diferença, as classes terão significado na rede de relações e não no isolamento dos elementos ou na análise externa ao contexto.

Entende-se a pós-modernidade como o fenômeno que “marca diferentes manifestações, em todos os níveis, ocorridas em fins do século XX, sobretudo a partir da década de 1950” (FERNANDES; GUINSBURG, 2005, p. 11). Daquela década aos dias de hoje, a vida passou a constituir-se cada vez mais pela transitoriedade dos modos de viver. A moda, a televisão e a variedade de bens de consumo possibilitaram diferentes formas de ser e, com isso, os aspectos culturais ganharam evidência.

A centralidade da cultura se dá, para Hall (1997), por dois aspectos: o aspecto substantivo e o aspecto epistemológico. O primeiro está ligado a assuntos de importância empírica da cultura, aspectos que atuam na sua constituição e

¹⁴ Michel Foucault, mais tarde, desenvolveu estudos sobre os jogos de poder embutidos em todas as relações humanas. Para o autor, dominar ou ser dominado são duas faces iguais do exercício do poder. Nesse sentido, Touraine (1993) diz que a subjetivação é a subordinação dos indivíduos à utilidade social.

abarca o conjunto de atitudes, valores e códigos pelos quais um grupo social representa sua visão de mundo. Escolhas, objetos, modos de organização são indícios para a análise dessa dimensão substantiva.

O aspecto epistemológico da cultura relaciona-se fundamentalmente com questões de conhecimento, em “como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (HALL, 1997, p. 16). Dessa forma, entende-se que o aspecto epistemológico da cultura na pós-modernidade é constituinte – e não apenas dependente – das práticas sociais. Analisar as culturas epistemologicamente pressupõe igualmente considerar aquilo que não as compõe, aquilo que elas não são (DU GAY *et al*, 1997). O que não é escolhido, o que é descartado ou até mesmo proibido contribuem para o conhecimento das culturas e de como suas práticas geram significados. Uma análise cultural dessa ordem pode contribuir para explicar os modelos empregados nas práticas educacionais.

Para Canclini (1997a, p. 17), a cultura na pós-modernidade mostra-se como parte de um processo multinacional, com “traços que qualquer cidadão, de qualquer país, religião e ideologia pode ler e utilizar”, fenômeno facilitado pelas tecnologias de comunicação. A partir de redes de comunicação é possível compor ambientes e produções híbridos, montados com caracteres visuais, sonoros e conceituais de diferentes tempos e espaços do planeta. A produção cultural promove situações ecléticas que há décadas atrás comporiam um quadro inaceitável. Tradição e tecnologia convivem no cotidiano, e Lyotard (1993, p. 19) exemplifica: “ouve-se *reggae*, vê-se *western*, come-se *McDonald* ao meio-dia e cozinha local à noite, usa-se perfume parisiense em Tóquio, e roupa ‘*rétro*’ em Hong-Kong”. Contextualizando seu exemplo, percebemos que música regional, cinema norte-americano, comida árabe e roupa fabricada na China coexistem no cotidiano. Esse tipo de prática da cultura contemporânea, que já deixou a condição do extraordinário, quebra tudo o que já foi modernamente pensado em seqüência, em ordem, desloca a noção de temporalidade dos fatos para uma lógica espacial (JAMESON, 1996).

As tecnologias de comunicação e a produção mundial de bens de consumo têm chamado atenção para um processo de padronização estética. Se muitos têm acesso a uma oferta que é global, produzem-se contextos padronizados, em que características regionais podem deixar de existir. Canclini (1997a) avalia que

a padronização dos gostos indica o predomínio econômico norte-americano que, sobrepondo-se a outras formas de atuar no mundo, converte as diferenças em desigualdades. Diz que tal domínio reduz “as diferenças entre sociedades a um multiculturalismo padronizado onde os conflitos, quando são admitidos, se resolvem de maneira por demais ocidental e pragmática” (1997a, p. 40).

Para Hall (1997), além da comunicação globalizada ter comprimido as esferas espacial, temporal e cultural, levando à sensação de que o mundo tem se tornado um lugar uniformizado, acompanha-se acontecimentos mundiais que produzem revoluções disformes e imprevisíveis. Para o autor, esse processo cultural é de natureza irregular, já que gera uniformização e contradições. Considera que a cultura global necessita da diferença para prosperar e é mais provável, portanto, “que produza 'simultaneamente' **novas** identificações 'globais' e **novas** identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea” (HALL, 1997, p. 19, grifos do autor).

Repensar a questão cultural requer uma revisão sobre a identidade. Canclini caracteriza a identidade pós-moderna como transterritorial e multilingüística. Para autor (1997a, p. 35) as identidades se estruturam

menos pela lógica dos Estados do que pela dos mercados; em vez de se basearem nas comunicações orais e escritas que cobriam espaços personalizados e se efetuavam através de interações próximas, operam mediante a produção industrial de cultura, sua comunicação tecnológica e pelo consumo diferido e segmentado dos bens. A clássica definição *socioespacial* de identidade, referida a um território particular, precisa ser complementada com uma definição *sociocomunicacional*. Tal reformulação teórica deveria significar, no nível das políticas “identitárias” (ou culturais), que estas, além de se ocuparem do patrimônio histórico, desenvolvam estratégias a respeito dos cenários informacionais e comunicacionais onde também se configuram e renovam as identidades.

Jameson (1996, p. 31) considera que a pós-modernidade tem produzido tanto dominação quanto pura heterogeneidade, com diferenças aleatórias e coexistência de inúmeras forças distintas. Ao mesmo tempo em que acontece a massificação do gosto e dos produtos culturais, grupos reivindicam espaço e reconhecimento. As minorias étnicas, religiosas ou ideológicas hoje têm não só possibilidade, mas facilidade de aproximação e combinação (JAMESON, 1996). A mesma tecnologia que massifica é um meio real de preservação das tradições,

permitindo que o antigo conviva com a tecnologia moderna e por meio dela tenha a possibilidade de continuar existindo (LEMERT, 2000).

Para Hall (1999), a identidade do sujeito pós-moderno caracteriza-se não pela desagregação moderna do sujeito alienado, mas pelo descentramento desse sujeito. Para o autor, os avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos no pensamento, tiveram grande impacto no descentramento do sujeito moderno/cartesiano. O pensamento marxista, a descoberta do inconsciente (Freud), a semiologia (Saussure), a genealogia do sujeito moderno, o poder disciplinar (ambos desenvolvidos por Foucault) e o feminismo são descentramentos que romperam com os discursos do conhecimento moderno e atribuem uma origem contraditória à identidade. Fazem-na parecer menos com uma coisa acabada e mais com processos em andamento, processos de identificação (HALL, 1999, p. 38).

A revisão de noções de território, identidade e cultura na pós-modernidade alteraram substancialmente a forma como se vivencia o mundo, pois o que ocorre é mais do que aproximação ou padronização cultural. Há troca e substituição, contato e contaminação, com todo tipo de intensidades e decorrências que podem haver nesses jogos.

Lyotard (2002) atenta para os jogos de linguagem que atuam na construção de narrativas, com o objetivo de analisar os discursos e desvelar suas implicações. Segundo o autor, formamos instáveis – e nem sempre comunicáveis – combinações de linguagem. No jogo lingüístico da comunicação entre os indivíduos, a fala é como um lance, fazendo com que os atos de linguagem revelem sua face agonística de jogo, de combate, no vínculo social. Esses jogos têm características que contribuem para compreender a sua ocorrência nas relações sociais: as regras dos jogos de linguagem são determinadas por um acordo explícito ou não entre os jogadores; não há jogo se não existirem regras, sendo que não pertence a ele qualquer modificação no código ou em um lance (uma fala) que não corresponda às regras e qualquer enunciado é um “lance” do jogo.

Trazendo os jogos de linguagem à educação, instância em que o jogo de linguagem é inerente (e nem sempre evidente/consciente) fica a indagação sobre quem joga, quais são seus lances e como se poderia analisar os percursos e os desvios dos enunciados proferidos pelos jogadores. Ainda poderíamos pensar quem ganha o jogo e qual fala, ao final, permanece.

A legitimação de enunciados (a fala vencedora do jogo) leva à

instituição de metanarrativas, conjuntos de idéias para “legitimar instituições e práticas sociais e políticas, legislações, éticas, maneiras de pensar” (LYOTARD, 1993, p. 31). Os grandes discursos metanarrativos têm em vista a realização de um projeto universal (o projeto da modernidade), visando um futuro melhor do que o presente. No entanto, a eleição de uns enunciados e não de outros levanta o principal problema da modernidade que é a definição do que é verdadeiro e justo para sua ampla legitimação, desvelando o jogo entre saber e poder e a impossibilidade de uma universalidade. A pergunta de Lyotard (2000, p. 14) “quem decide o que é saber e quem sabe o que convém decidir?” instaura a crise dos grandes relatos na pós-modernidade, já que hoje que “as verdades eternas e universais, se é que existem, não podem ser especificadas” (HARVEY, 2001, p. 49).

Ghiraldelli (2003, p. 98), analisando a pergunta de Nietzsche (por que se busca sempre a verdade?) e situando-a no pensamento pós-moderno, diz que transpor a angústia da busca pela verdade, a “ânsia por estabelecer um mundo fixo e completamente aberto aos olhos do homem”, é admitir um complexo e contingente conjunto de possibilidades.

Lyotard questiona as metanarrativas propondo a legitimação de *pequenos relatos*. Na esfera da educação, podemos pensar que, quando a Pedagogia aborda o discurso científico, quando fala sobre as grandes revoluções sociais e quando difunde a noção de progresso, muitas vezes o faz sob uma ótica de meta-relatos universalistas, contribuindo para a definição do “que se tem o direito de dizer e de fazer na cultura” (LYOTARD, 2000, p. 42). A ótica dos pequenos relatos possibilitaria conhecer outras criações ou outros feitos que não foram “oficialmente” reconhecidas ou que não foram os maiores, mas que atuaram na constituição do ser humano de um dado contexto.

A pós-modernidade¹⁵, época do exercício de uma hiper-crítica¹⁶, repensa da mesma forma o saber científico. Compreendido enquanto um discurso – como o político, o econômico, o midiático, o cultural –, está igualmente sujeito aos jogos de linguagem e de poder a que todos eles estão expostos. Verdade e justiça, conceitos pertinentes ao saber científico, relativizam-se no sem-número de discursos

¹⁵ A pós-modernidade foi produzida a partir da crise das narrativas (LYOTARD, 2002). Contrapondo-se às normas iluministas, vê o mundo como incerto, diverso, gratuito, gerando certa descrença em relação à objetividade da verdade, da história e das normas (EAGLETON, 1998).

¹⁶ Para Veiga-Neto (2005), a hiper-crítica é a crítica da crítica; mais pergunta do que explica, buscando analisar os nossos próprios limites.

possíveis e abalam o estatuto do saber (LYOTARD, 1990). Esse fenômeno é, em grande parte, outra conseqüência da expansão das tecnologias de comunicação e de pesquisa, que marcaram irreversivelmente os modos de investigação e transmissão de conhecimentos.

Com o crescimento da cultura da imagem e do simulacro¹⁷, presentes na produção artística, nos bens de consumo e na indústria do entretenimento da pós-modernidade, ocorre um enfraquecimento do conjunto de fatores que constituem a história das pessoas e dos lugares, a historicidade. Passado e futuro deixam de ser noções com limites claros.

Mais do que negar ou censurar as transformações na vida contemporânea, é necessário entender o sistema que se apresenta, nos situando reflexivamente em relação a ele. Nosso papel na educação nos desafia a, como propõe Veiga-Neto (2002, p. 34), construir uma nova maneira – nem mais correta/melhor ou incorreta/pior que outras – de ver e de nos relacionarmos com o mundo.

O pensamento pós-moderno problematiza certezas e princípios da educação, já que não há mais espaço para metanarrativas¹⁸ definidoras do que é ou não verdadeiro no sistema escolar. Isto significa que “tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado” (VEIGA-NETO, 2002, p. 34).

Cabe aos professores revisarem constantemente a aura de verdade que o sistema educacional carrega consigo e com isso reavaliar suas práticas. As relações múltiplas entre saber-poder (e conseqüentemente resistência-dominação) também aumentam o desafio que se impõe à educação, requerendo desconstruções contínuas dos discursos proferidos dentro e fora da escola.

Para reelaborar noções, é necessário compreender que o que é dito sobre as coisas do mundo não são as próprias coisas e nem são uma representação

¹⁷ Jameson (1996, p. 32) ao focar os elementos constitutivos do pós-modernismo, fala na “falta de profundidade, que se vê prolongada tanto na ‘teoria’ contemporânea quanto em toda essa cultura da imagem e do simulacro; um conseqüente enfraquecimento da historicidade tanto em nossas relações com a história pública quanto em nossas novas formas de temporalidade privada, cuja estrutura ‘esquizofrênica’(segundo Lacan) vai determinar novos tipos de sintaxe e de relação sintagmática nas formas que denominarei de ‘intensidades’”.

¹⁸ Para Lyotard (1993, p. 31), as metanarrativas marcaram a modernidade, formaram o seu projeto. Elas “têm o fim de legitimar instituições e práticas sociais e políticas, legislações, éticas, maneiras de pensar. Mas, diversamente dos mitos, não procuram essa legitimidade num acto original fundador, mas num futuro que deverá efectuar-se, ou seja, numa Idéia a realizar. Esta idéia (...) tem um valor legitimante porque é universal. Orienta todas as realidades humanas”.

delas (pensar isso seria admitir uma verdade sobre elas). Lidamos com pensamentos formados por discursos que representam o mundo, pois esses sempre são insuficientes para abarcar toda a realidade e incompletos para representá-lo verdadeiramente. “As idéias constroem a realidade no mesmo movimento em que nos permitem pensá-la de um modo e não de outro”, diz Larrosa (2004, p. 346). Assim, os enunciados (as idéias) constituem as coisas, ou seja, “fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 31) e conferem, com isso, grande importância aos modos de produção de significados. Hall (1997), contribuindo para esse pensamento, aponta que os significados não surgem das coisas ou da realidade, mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais inserimos as coisas e as idéias. Para o autor, o que consideramos fatos naturais são, também, fenômenos discursivos (HALL, 1997, p. 29).

A escola transmissora de conhecimentos tem, assim, as suas bases questionadas, dada a natureza representativa da educação. Efland, Freedman e Stuhr (2003, p. 83) dizem que a principal função dos educadores é representar o conhecimento e difundir representações dele. Os educadores interpretam e reformulam conhecimentos para expô-los aos estudantes que, por sua vez, os reinterpretam de acordo com suas capacidades e identidades. Não há transmissão de conhecimentos corretos, bons, verdadeiros: constroem-se e transmitem-se repertórios de representações de conhecimentos; significados são criados e recriados.

A educação lida basicamente com modos de pensar as coisas, idéias que são aceitas, rechaçadas, construídas e desconstruídas, desenvolvidas, melhoradas e degradadas, repetidas, disfarçadas, defendidas e atacadas, usadas, seguidas, provadas, exploradas, inventadas (LARROSA, 2004, p. 346). Como formas de pensar, não são as idéias que são verdadeiras ou falsas; elas nos fazem pensar de um modo e não de outro. Por isso, “não se trata de argumentar a favor ou contra, mas de consentir ou de dissentir, de aceitar ou de não aceitar o que as idéias nos dão como realidade, como verdade” (LARROSA, 2004, p. 346). Esse movimento – de se conformar ou não se conformar com as idéias – compromete os professores com uma revisão permanente de sua ação e nos indica algumas considerações sobre a prática pesquisadora/reflexiva e sobre formação continuada de professores.

Os estudos sobre o professor como pesquisador partem do princípio

que a Pedagogia é um processo experimental, não o emprego de um saber existente. Retomam o conceito de experiência de Dewey como eixo articulador entre existência individual e existência social (BARBOSA, 1998, p. 21). Aproximar experiência e educação é desejar, como afirmam Campos e Pessoa (1998, p. 190),

o processo de desenvolvimento e não mais o produto desse desenvolvimento, tendo como objetivo o próprio processo de reconstrução e reconstituição da experiência, caminhando sempre na direção da melhoria do processo permanente da eficiência individual. As finalidades da educação estariam centradas no processo de melhoria das experiências e se confundiria com o próprio viver. Trata-se de aumentar o rendimento do ser humano, seguindo os próprios interesses vitais dele.

Compreender a experiência como um processo de desenvolvimento e a pesquisa como método de reflexão sobre a prática redirecionam a ação do professor. Seu trabalho deixa de ser a aplicação de um conhecimento profissional para ser encarado como pesquisa. Nesse enfoque, não é a teoria que explica ou se comprova na prática pedagógica. Ao contrário, é a prática pedagógica que gera teorizações através da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é uma atividade reflexiva (do professor) que se modifica continuamente. Tem o objetivo de alterar as circunstâncias a partir de valores humanos partilhados no atuar e no conhecer. A pesquisa-ação quer não somente interpretar as situações, mas mudá-las "num processo sistemático de aprendizagem de tal modo que a ação educativa se converte em uma ação criticamente informada e comprometida" (...) em que "tanto os agentes como a situação se modificam" (PEREIRA, 1998, p. 163).

A ação pedagógica reflexiva é necessariamente crítica e criativa. A parte crítica "supõe a análise dos componentes da autocompreensão dos professores à luz de uma mais autônoma reflexão sobre a experiência" (PEREIRA, 1998, p.175). E a parte criativa surge quando, "ao tratar de resolver os dilemas presentes em sua autocompreensão, os professores desenvolvem novas formas de compreensão das relações entre os valores educativos e suas práticas" (PEREIRA, 1998, p.175).

As duas capacidades, de crítica e de criação, sugerem que os professores sejam capazes de superar a "relação linear (e unívoca) entre o

conhecimento científico-curricular e as práticas escolares” (NÓVOA, 1991, p. 67). Ainda indicam que a formação contínua é imprescindível para estimular uma perspectiva crítico-reflexiva “que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (NÓVOA, 1991, p. 70), contribuindo para a construção de sua identidade pessoal e profissional.

Situar-se no campo da educação na pós-modernidade é lidar com processos e possibilidades que, pela amplitude, complexidade e contradições que lhes são inerentes, requerem professores que atuem com abertura da mente, responsabilidade e dedicação (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 191).

5.3 ENSINO DE ARTE MODERNO E PÓS-MODERNO

Implicações modernas e pós-modernas fornecem subsídios para pensarmos a que concepções de arte/educação os professores se remetem na sua prática e quais seriam as revisões necessárias para o ensino de arte da atualidade.

Na tendência modernista, o professor deveria preservar o aluno de quaisquer influências com o intuito de não prejudicar a originalidade de seu estilo. Conforme Rossi (2003, p. 14),

a arte era considerada como algo íntimo, como as emoções e os sentimentos. (...) A não-intervenção do professor e o rompimento com a imitação de modelos foram considerados como o mais profundo respeito à natureza da criança, da criatividade e da produção artística.

O ensino de arte parecia simples: “os estudantes deveriam aprender a interceptar suas criatividades intactas, guiados por sentimento e emoção imediatos, e a ler seus materiais obedecendo a sua sintaxe imanente” (DUVE, 2003, p. 94). Contrastando com o ensino tradicional, cuja ênfase estava na técnica, na imitação e no talento, o ensino moderno de arte centralizou-se na produção da arte, na invenção e na criatividade (DUVE, 2003, p. 96).

A produção escolar ficou exposta a avaliações compatíveis com o ideário da arte moderna, cujo valor estético se concentrava nos aspectos composicionais. Isso inseriu as noções de “originalidade pura” e de “expressão/estilo” no discurso pedagógico, à semelhança dos parâmetros artísticos da época. Todavia, “originalidade” e “expressão individual” são, conforme Efland, Freedman e Stuhr (2003), objetos de estudo da área da psicologia. O alto valor outorgado “à originalidade e à expressão do eu começou a generalizar-se com o surgimento da psicologia como disciplina profissional e foi legitimado no campo das artes pelas modernas teorias do expressionismo” (EFLAND, FREEDMAN; STUHR, 2003, p. 16).

Arno Stern (1974), afirmando a importância da auto-expressão no pensamento moderno, dizia que a pintura das crianças “é uma expressão assimilável à arte popular, **uma criação isenta de especulações estéticas e nascida somente de um impulso sentimental**” (STERN, 1974, p. 99, grifo meu).

A grande conquista da modernidade, contudo, foi a valorização da expressividade mas que, vista isoladamente, não supre os pressupostos pertinentes ao ensino de artes da atualidade. Hoje é necessário que sejam desenvolvidas a especificidade das linguagens, a interpretação de imagens, a elaboração expressiva de trabalhos, congregando os contextos cultural, espacial e temporal da sua criação.

Se os objetivos e os métodos do ensino de arte mudam com o tempo (EISNER, 1995)¹⁹, os vestígios da modernidade são motivos para repensá-lo na contemporaneidade.

O multiculturalismo é uma das questões centrais da pós-modernidade para o ensino de arte. Mason (2001, p.13) diz que “uma arte-educação pós-moderna, que é eclética e pluralista em sua aceitação de todos os estilos e formas de arte, tem ramificações enormes para a prática atual”. O multiculturalismo, para a autora, abre o conceito de arte, incluindo o “artesanato”, a “arte folclórica” e as novas tecnologias, ao lado das linguagens tradicionais. Vê, na arte/educação pós-moderna, um potencial irrestrito para propiciar abordagens interdisciplinares e interculturais.

¹⁹ Eisner (1995) explica duas razões para o ensino de arte nas primeiras décadas do século XX, nos EUA. No enfoque *contextualista*, a arte é compreendida como um meio para atender a necessidades dos estudantes (contexto psicológico) ou da sociedade (contexto social). Na perspectiva *essencialista*, em contraponto, a justificativa mais importante para o ensino de arte está diretamente relacionada à natureza da arte, cujas contribuições são únicas à experiência individual, ao conhecimento humano e à educação. Posturas contextualistas e essencialistas podem ser percebidas, mescladas, na prática docente.

Barbosa (1998, p. 38) insere o multiculturalismo²⁰ como uma expansão da contextualização da arte na escola. O enfoque multicultural une-se às diversas contextualizações sugeridas pela autora para a arte: social, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, educativa, o que propicia associar arte e pensamento a um vasto conjunto de saberes. Na visão da autora, as questões multiculturais devem ser o foco de todas as áreas de ensino, tendo em vista o desenvolvimento cultural dos estudantes (BARBOSA, 2002, p. 19).

Jagodzinski (2005) faz uma crítica àquele multiculturalismo que acrescenta ao currículo a arte dos diversos povos, mas que acaba preservando os estereótipos culturais e fortalecendo o que tem sido caracterizado como “racismo civilizado”, já que “as práticas pedagógicas de ‘permuta artística intercultural’ dificilmente são colocadas num campo de ação igualitário”. Para o autor (2005, p. 664):

O que se apresenta como um gesto, antes inocente e “de superfície”, democrático, que aparentemente tem todos os valores “corretos” por trás de si – por exemplo, apreciação, respeito e aceitação do direito do outro de ser diferente –, é mais balanceado ainda por um desejo de acomodação e consenso entre culturas através de formas de compromisso, no cenário educacional. [...] O chamariz pedagógico dessa aproximação liberal é argumentar que não há melhor maneira de conhecer a *própria* cultura de alguém senão pelo ato de se distinguir as diferenças umas em relação às outras.

Incluir as diferentes culturas na disciplina Artes sem repensar ou ao menos inquietar a própria cultura é continuar o binarismo entre “arte ocidental” e “artes primitivas” ou “arte erudita” e “arte popular”. Sendo o próprio conceito de “arte” um fruto do pensamento ocidental, Jagodzinski fala da urgência de serem revistos discursivamente os termos arte, história da arte e nação e suas inserções nos programas de ensino.

Pensar como as abordagens multiculturais são feitas na escola também poderia levar à transformação do que Hernández (1998) caracteriza como “jargão pedagógico”, que evidencia não somente a ingenuidade conceitual dos

²⁰ Barbosa (1998) também nos faz a prestar atenção ao sentido da palavra multiculturalidade. “Multi” sugere a coexistência de culturas, quando o que se deseja é a interação entre diferentes culturas, a interculturalidade.

professores, mas na limitação de seu repertório visual.

Se estivermos atentos à produção de arte e à não existência de fronteiras entre arte e cultura popular, por exemplo, poderíamos conceber que é mais coerente empregar o conceito de *interesse/valor estético* no ensino de arte. Isso pressupõe o reconhecimento de princípios da arte e dos valores humanos, o que consideraria, conforme Mason (2001, p. 30): a) o objeto de interesse; b) o interesse da pessoa pelo objeto e a relação entre objeto/interesse; c) a não separação entre a qualidade de um objeto estético e o interesse do observador; d) a equiparação de relevância entre interesse estético e outros interesses humanos (como o religioso, o moral, o econômico); e) a concepção de arte como uma forma especializada do interesse humano que busca a excelência estética por si própria.

Ensinar arte hoje é ter o compromisso de construir um currículo que mostre aos estudantes que todas as culturas, sem exceção, possuem alguma forma de expressão artística internamente válida (CHALMERS, 2003, p. 71)²¹, bem como chamar a atenção para a estética do cotidiano. Os dois temas – as artes das culturas e a estética do cotidiano – se direcionam a uma ampliação do conceito de arte

de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética. Somente dessa forma é possível combater os conceitos de arte oriundos da visão das artes visuais como “belas-artes”, “arte erudita” ou “arte maior”, em contraposição à idéia de “artes menores” ou “artes populares” (RICHTER, 2003, p.24).

Richter (2003) proporcionou o debate sobre quais artes devem ser tratadas na escola relacionando o contexto cultural e estético de mulheres de uma comunidade com experiências de arte contemporânea na escola. Para a autora, os dois trabalhos estão relacionados pela mesma linha estética²². Evocar tais produções na escola é, em sua visão,

²¹ Tradução minha.

²² O conceito de “valor estético” parte da experiência estética do cotidiano e alcança uma extensão especializada desse domínio por meio da obra de arte visual. Ver Mason (2001) e Richter (2003).

uma tentativa de levar os(as) estudantes a se tornarem conscientes de que as artes visuais representam uma experiência estética para o(a) artista e para os(as) fruidores(as), da mesma forma que os fazeres especiais das mulheres também representam uma experiência estética para elas e para as pessoas que os apreciam, concordando, dessa forma, com Rader e Jessup (1976, p. 121) quando compreendem as artes visuais como uma extensão especializada pertencente ao mesmo domínio da experiência estética do cotidiano (RICHTER, 2003, p. 137).

O que precisa ser considerado pelo ensino de arte é a experiência da pessoa em relação ao objeto estético, seja na fabricação ou na apreciação. A arte é, sob essa ótica, produto dessa mesma relação estética, só que elevada a um expoente máximo (RICHTER, 2003).

Kirshenblatt-Gimblett²³ leva mais adiante o debate, perguntando se estamos preparados para romper as prisões existentes no sistema legitimador da arte, referindo-se ao reconhecimento da feitura de arte que acontece fora do mundo reconhecidamente artístico. “Estamos prontos para ver a platéia ou o público, ou a comunidade, como artistas exercendo o seu próprio direito?”, interroga a autora (2005, p. 632).

Seu pensamento é o de que a arte nunca se afastou da vida cotidiana porque acredita que jamais a tenha abandonado. A produção de arte, para a pesquisadora, tem a ver com uma determinada forma de valor e “essa forma pode ou não ser bela; pode ou não ser virtuosa; pode ou não ser exemplar em termos de execução. Porém, (...) forma e valor significativos estão no coração daquilo que é arte” (KIRSHENBLATT-GIMBLETT, 2005, p. 634).

Para Aguiar (2002, p. 77), a cultura popular e a cultura cotidiana devem ter espaço na educação porque “é uma característica da ‘condição pós-moderna’ a inexistência de demarcação entre as formas eruditas e não eruditas”.

Efland, Freedman e Stuhr (2003) consideram que a estruturação do currículo de Artes é um dos principais meios para situar a escola, os professores e os estudantes na contemporaneidade. Para compor o currículo é preciso não só conhecer, como também pensar as multiplicidades e as contradições da pós-modernidade, acolhendo as contribuições das teorias do discurso pós-moderno ao currículo escolar da disciplina e à atuação docente.

²³ Em entrevista concedida a Suzi Gablik (GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M., 2005).

Para isso, os autores primeiramente discutem as idéias de Jean-François Lyotard sobre a legitimação de pequenos relatos em lugar de grandes relatos. Os relatos são discursos enunciados, transmitidos e sujeitos a diversos tipos de jogos de linguagem não “efetuados somente pelo interlocutor, mas também pelo ouvinte e ainda pelo terceiro do qual se fala” (LYOTARD, 2000, p. 39-40). Quando a pedagogia aborda o discurso científico, quando fala sobre as grandes revoluções sociais e quando difunde a noção de progresso, muitas vezes o faz sob uma ótica de meta-relatos ou metanarrativas universalistas, contribuindo para a definição do “que se tem direito de dizer e de fazer na cultura” (LYOTARD, 2000, p. 42).

No ensino da arte, a ênfase na cronologia da arte e na “evolução” dos estilos, bem como o destaque aos estilos individuais dos artistas, assim como cada processo e cada artista de toda a esfera de influências e de transformações do seu entorno social. Uma abordagem por pequenos relatos no currículo de Artes, em vez de generalizar e tender a apenas uma grande verdade, pode tornar perceptível que cada construção artístico-cultural não é mais que uma entre outras produções desta ordem. Essa concepção pode tornar possível que “o uso de múltiplos relatos repercute em um maior grau de diversidade cultural ao currículo” (EFLAND; FREEDMAN; STUHR, 2003, p. 165), em direção ao entendimento da alteridade como característica humana fundamental.

A segunda teoria pós-moderna proposta pelos autores é a conexão entre saber e poder, de Michael Foucault. A “superposição da história dos seres, da história das coisas, da história das palavras” (FOUCAULT, 2002, p. 511) à construção do indivíduo, fazem com que essas historicidades produzam a partir de si a dispersão de outras narrativas. É dessa forma que as explicações dadas, a história contada e as palavras proferidas, ao mesmo tempo em que são legitimados, vão escondendo discursos diferentes (o poder).

As concepções de arte erudita, arte popular e belas-artes, construídas pela historicização da arte, implantaram poder e status elevado a certas produções culturais em detrimento de outras. O discurso que define o que é ou não arte, proferido por galerias, museus, mídia, crítica e pelo ensino de arte, é inevitavelmente permeado por relações de poder e de saber. Por esta ótica, o estudo de arte deve abranger artes de minorias, de diversas estéticas e dos diversos interesses culturais da eclética pós-modernidade, ampliando leituras e reconhecendo a relatividade dos meios de legitimação da produção artístico-cultural.

A regulação daquilo que é ou não arte faz parte de um jogo inevitável, e pensar que tudo o que é produzido é arte, ou seja, a extinção do sistema regulador, não resolveria o problema: se tudo é arte, nada é arte. A questão é de lidarmos fundamentalmente com revisões críticas, já que as mudanças ocorrem entre um e outro modo de regulação. O abandono de uma regra supõe a escolha de outra e nos cabe compreender e mesmo indagar quando, como e por quê passamos de um modo de regulação a outro (HALL, 1997).

Efland, Freedman e Stuhr (2003) ainda lançam o conceito de *desconstrução* (de Jacques Derrida) ao currículo de Artes como uma postura ou uma maneira de trabalhar com a cultura a fim de reconstruí-la. É um modo de ler e de pensar os textos produzidos para desmembrar as estruturas do significado e expor as premissas sob as quais foram construídos²⁴.

A desconstrução é uma abordagem para identificar de que idéias são constituídos os textos que veiculam no mundo: narrativas e imagens, por exemplo. Seu impulso é procurar, dissolver ou embutir um texto em outro para rever binarismos existentes em nossa compreensão da linguagem, da sociedade, da história e do conhecimento.

Uma leitura desconstrucionista no ensino de arte poderia revelar as contradições inerentes à história da arte, à definição de arte e ao currículo, levando à reflexão de que na contemporaneidade nenhuma interpretação pode ser destacada como a verdadeira.

Os autores se referem, por último, ao conceito de *dupla codificação*, de Charles Jencks, na consideração de uma arte duplamente codificada na contemporaneidade. Jencks aponta a inserção do moderno no pós-moderno, em vastas e ecléticas combinações de imagens e informações. Gerado pelo conjunto de todas essas experiências, o eclecismo pós-moderno é considerado inevitável, saudável e uma evolução natural para a cultura (HARVEY, 2001, p. 86).

A idéia de *dupla codificação* no currículo de Artes agilizaria o entendimento das limitações da arte: um olhar contemporâneo pode contribuir no entendimento do objeto de arte não somente como produto estético formal, mas como produto de um contexto social que não pára de mudar. Um currículo pós-moderno não apagaria o passado moderno, mas o uniria a um conjunto plural de

²⁴ Ver também Edgar e Sedgwick (2003), Harvey (2001), Lemert (2000).

interpretações, unindo-se, sobretudo, às construções multiculturais (HARVEY, 2001, p. 83).

Há que se pensar ainda, dado o contexto da pós-modernidade, nos modos de atribuição de significado à volumosa produção visual da mídia e da arte, cuja habilidade no contexto do ensino é referida como leitura de imagem. Sobre o assunto, podemos contar com importantes estudos de autores brasileiros e estrangeiros na área de leitura de obras/imagens que têm se empenhado em entender os processos imbricados em tal habilidade.

Para Rossi (2003), leitura, apreciação e compreensão, além de serem sinônimos, não ocorrem sem a interpretação da imagem lida. Ler uma imagem é fazer implicitamente perguntas ao texto visual de modo a estabelecer relações e a dar-lhe significado (ROSSI, 2003, p. 19). É um diálogo, uma conversa em que o sujeito leitor tem um papel ativo.

A leitura visual engendra uma complexa relação entre o leitor, a imagem e os contextos de ambos (obra e sujeito da leitura). “As perguntas que emergem [nesse processo] são sempre as oportunas, para cada pessoa, em cada momento da vida”; “o significado surge a partir do mundo do leitor, pois não existe interpretação desconectada do mundo em que se vive” (ROSSI, 2003, p. 19).

As leituras, ou as interpretações, por isso, “não são passíveis de redução certo/errado. Podem ser julgadas por critérios tais como: pertinência, coerência, possibilidade, esclarecimento, abrangência, inclusividade” (RIZZI, 2002, p. 67). No mesmo sentido, Chanda (2005, p. 66) considera que a leitura de obras de arte se caracteriza pela formulação de interpretações plausíveis. A interpretação caracteriza-se por centrar-se em modelos heurísticos diferentes: causal, funcional, histórico, lógico, estético, simbólico e configuracional, social, etc, que correspondem a algumas das recentes abordagens no estudo de obras de arte que são, segundo a autora, a semiologia, o estruturalismo, o desconstrutivismo, etc.

Ler imagens, para Pillar (1999b, p. 16-17), é entender que:

Não há o dado absoluto e não se pode ter uma única visão, uma só leitura, mas se deseja lançar múltiplos olhares sobre um mesmo objeto. Poder transitar por abordagens diversas ou inter-relacionar possibilidades de leitura é algo complexo que exige algum tempo, muito estudo, muita sensibilidade e a coragem de criar hipóteses e de testá-las.

Rossi (2003), aprofundando a compreensão sobre como se dá a interpretação de uma imagem, mostra que existem níveis de compreensão estética²⁵. Além da plausibilidade das leituras, as idéias empregadas pelo leitor para interpretar e julgar as imagens relacionam-se basicamente com três tipos associações: a imagem e o mundo, a imagem e o artista e a imagem e o leitor. A cada tipo de relação estabelecida, subjaz uma concepção de arte e um nível de simbologia conforme as condições de idade, a cognição e os contextos individuais (ROSSI, 2003, p. 132), bem como a familiaridade com leitura de imagens.

O papel do professor de Artes, ao propor leitura de imagens na escola, “é propiciar situações que possam implementar o processo de desenvolvimento da compreensão estética do aluno” (ROSSI; ALMEIDA, 2001, p. 13), para que avance de um entendimento ingênuo em direção a uma compreensão mais elaborada, metafórica, das imagens. Conhecer a natureza do pensamento estético, portanto, é fundamental para a adequação das propostas de leitura desenvolvidas na escola.

É oportuno, pela complexidade do ensino de arte, continuar a defesa de haver profissionais com formação em arte/educação. Na área de artes visuais, o conhecimento sobre os códigos específicos é tão importante quanto o conhecimento do desenvolvimento cognitivo, gráfico, plástico, escultórico e estético de crianças e adolescentes, o que tem dimensões muito diferentes da pesquisa artística. Na escola os professores lidam com coletividade, planejamento e avaliação de facilidades e dificuldades de aprendizagem que são assuntos próprios da educação, o que não é inerente ao exercício do profissional da arte.

É importante, no entanto, considerar que as duas trajetórias profissionais, a do professor de Artes e a do artista, “requerem aprofundamento, pesquisa, continuidade; em última instância, um tempo que lhes proporcione maturação e desenvolvimento” (CORRÊA, H., 2004, p. 333). Interessante, contudo, é vislumbrarmos as inter-relações entre as duas áreas e as suas contribuições para a construção de conhecimento em arte na escola sem, no entanto, definir que uma seja imprescindível para a outra.

O professor de Artes, além de conhecer arte, tem que compreendê-la a ponto de reorganizá-la de diferentes maneiras, perguntando-se: como é que os

²⁵ Rossi (2003) identifica três níveis de compreensão estética, fundamentados no tipo de pensamento desenvolvido pelo leitor na interpretação da imagem.

conhecimentos em arte foram historicamente construídos? Em que condições se reproduziram? Qual o sentido de certas produções e contextos? Por que é que certos conhecimentos se desenvolveram? Que relações existem entre as artes e as diversas áreas do conhecimento? Nóvoa (1991, p. 66) propõe que o professor deva aliar-se à idéia de “que quem compreende, ensina”²⁶, pois

os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos (NÓVOA, 1991, p. 67).

O que importa para a arte/educação é que exista essa compreensão, capaz de transformar o conhecimento em arte em ensino de arte, sendo o professor artista ou não.

Se pretendemos que o ensino de arte seja vivo em sua própria história e valorizado como elemento imprescindível à educação, temos que fazê-lo ser condizente com as multiplicidades da nossa época para efetivar a sua parte na atribuição de sentidos e no questionamento do mundo.

5.3.1 Ensino de artes visuais no Brasil: uma contextualização

O começo da década de 1980 marcou, no Brasil, o início de um período de intensas discussões sobre o ensino de arte. Debates e pesquisas têm sido desenvolvidos desde então, encarando a necessidade de uma arte/educação coerente com a arte, com a educação e com a pós-modernidade, acompanhando o diálogo internacional sobre o ensino contemporâneo da disciplina. São estudos que

²⁶ Nesse texto, Nóvoa traz concepções sobre a natureza do trabalho docente a partir da pesquisa de Lee Shulman com o intuito de desmontar as idéias (insultos, para o autor) como *quem sabe faz; quem não sabe, ensina* e *quem sabe, faz; quem não sabe, mas domina os instrumentos pedagógicos, ensina*. É na *compreensão*, enquanto a capacidade de transformar o conhecimento em ensino, e na *reflexão*, que encontraremos o professor como protagonista do processo educativo (NÓVOA, 1991, p. 63-76).

discutem sobre metodologias, leitura de imagens, cultura visual, inter-relações entre arte, estética e culturas, currículo, leis e formação de professores, entre outros temas, estabelecendo relações com a área da Filosofia, dos Estudos Culturais, da Semiótica, da Epistemologia, da Pedagogia, e que repensam constantemente como se dá o conhecimento em arte na escola.

Para inserir a discussão contemporânea a respeito da área nesta pesquisa é interessante evocar, mesmo que brevemente, as distintas concepções de arte/educação adotadas no decorrer de sua história no Brasil. No período imperial, o ensino de arte era oferecido aos filhos da nobreza, que freqüentavam a Academia Imperial de Belas-Artes²⁷, então fundada por D. João VI para atender aos interesses da Corte. O ensino de arte nas escolas particulares da época seguia os modelos ditados pelos os artistas da Missão Artística Francesa. No plano estético, havia predominância do estilo neoclássico vigente na Europa, mesmo havendo produções nacionais, como o barroco e a arte indígena. O confronto entre a produção local e o padrão estrangeiro contribuiu para instaurar “um preconceito de classe baseado na categorização estética” (BARBOSA, 1998, p. 31), definindo pejorativamente como “arte popular” toda produção artística dos povos então considerados menores, isolando a produção nacional indígena e negra do sistema de ensino de arte e negando-lhe qualquer reconhecimento de valor artístico.

Daquela época até as primeiras décadas do século XX, podemos atrelar o ensino de arte à Pedagogia Tradicional e à estética mimética. As aulas eram centradas na realização de exercícios formais propostos em manuais. Tinham o objetivo de que, através da reprodução de modelos e da repetição mecânica de exercícios, os alunos aperfeiçoassem suas habilidades no desenho. Os professores apresentavam imagens como modelo para a produção de trabalhos, pois “se acreditava que, juntamente com outros fatores indispensáveis à criação artística, era necessário possuir um amplo conhecimento dos temas e dos símbolos da arte” (ROSSI, 2003, p. 13). Pode-se dizer que a presença de imagens nas aulas tradicionais de arte servia aos objetivos de realizar a cópia o mais fielmente possível e de servirem à transmissão de conteúdos de caráter moralmente válido.

No início do século XX, as pesquisas da área da psicologia, da

²⁷ No Império, D. João VI, estabelecendo a família Real no país, tratou de criar escolas de educação superior: Faculdades de Medicina e Direito, Escola Militar e Academia de Belas-Artes, também providenciando a vinda de um grupo de artistas neoclássicos franceses para o Brasil (BARBOSA, 1998, p.31).

psicanálise e da antropologia, as teorias da criatividade, bem como as proposições da arte moderna, foram produzindo e incorporando modificações na educação. O desenho, por exemplo, passa a ser entendido como produto de um modelo interno. Passou a ser considerado como um importante veículo de investigação dos processos mentais e não como conhecimento importante em si, levantando, com isso, "as primeiras condenações aos modelos impostos à observação, permitindo-se à criança procurar seus próprios modelos a partir de sua própria imaginação" (BARBOSA, 2001, p. 42).

Eram os ideais de um novo pensamento em educação, chamado Pedagogia Renovada ou Escola Nova, que propôs um deslocamento considerável: da repetição para a livre-expressão, da cópia para a espontaneidade, da oferta de modelos para a ausência completa de imagens na sala de aula. Os professores deviam proteger os estudantes "da contaminação (sempre pejorativa) pelas influências da arte do passado, para não prejudicar a formação do seu estilo 'original e único'" (ROSSI, 2004, p. 10). Para isso, deveriam propiciar processos de experimentação e descoberta, através de atividades com diversos materiais e linguagens, para que os estudantes buscassem um estilo próprio, livre de referências e influências. Permaneceu na escola "apenas a imagem produzida pelo próprio aluno; aquela que, supostamente, viria 'de dentro', carregada de subjetividade" (ROSSI, 2003, p. 14).

O escolanovismo produziu a psicologização da expressão artística dos alunos e certa confusão quanto ao papel do professor de arte. Gerou-se uma contradição na função do professor e se consolidou o espontaneísmo: as aulas de arte tendiam à experimentação das linguagens sendo que, se a expressão do aluno era livre e seguia somente sua imaginação (enquanto processo interno), não caberia nenhuma intervenção de ensino. O planejamento igualmente perdeu a importância, pois toda e qualquer experimentação tinha validade na medida em que importava exclusivamente o processo de criação e não o produto do trabalho do aluno. Dessa forma, a arte na educação foi vista como possibilidade de expressão e não de aprendizagem (BARBOSA, 1975), levando os professores a perderem de vista o conjunto de conceitos próprios das linguagens artísticas.

É importante ressaltar que nos anos de vigência da Escola Nova a arte era considerada um conhecimento, mas de tipo sensível (MONTES CASTANHO, 1983). Mesmo considerando a importância da arte para a sociedade, essa

concepção atrela o ensino de arte ao emprego da intuição, ao prazer sensorial e até à liberação de tensões acumuladas no exercício de outras funções “mais sérias” (MONTES CASTANHO, 1983).

Sentimos os ecos dessas noções até os dias de hoje. Professores da área ainda evocam aspectos apontados por Montes Castanho como o desenvolvimento da auto-expressão e das potencialidades dos alunos, a importância do processo e não do produto do trabalho, o desinteresse pelo desenvolvimento da apreciação artística, aos quais podemos acrescentar a impossibilidade de avaliar em Artes e o emprego da disciplina para fins psicológicos, como desinibição e elevação da auto-estima.

Já em 1982, Montes Castanho afirmava que a produção em arte constitui uma modalidade do saber, já que é regida por leis gerais comuns a todas as outras formas de conhecimento, existindo, portanto, uma intelectualidade da arte.

Entre a década de 1930 e o final da década de 1970, o ensino de arte foi tratado com enfoques variados. Foi empregado para o treino da visão, para a reprodução de técnicas, como veículo de aprendizagem de outras disciplinas, como forma espontaneísta de expressão individual, como veículo de liberação emocional dos alunos. Houve, contudo, “supervalorização da arte como livre-expressão e aceitação da arte na educação como atividade extracurricular e até extra-escolar” (BARBOSA, 2001, p. 43).

Em 1971, a Lei 5692 criou e determinou a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo. Na época, não existiam profissionais que dominassem, de forma polivalente como propunha a lei, as linguagens de artes plásticas, música e artes cênicas, esta última abrangendo dança e teatro (BELLOCHIO, 2004, p. 108). Vinha-se de um período de desenvolvimento da livre-expressão e de processos “criativos”, sem a necessidade de os professores empregarem saberes sobre linguagens artísticas.

Para atender a demanda por professores, a partir de 1973 passaram a ser oferecidos cursos superiores na modalidade Licenciatura Curta, de dois anos, o que se configurou como um “processo de aligeiramento profissional” (BELLOCHIO, 2004, p. 108) para a realização de concursos. “As dificuldades desse curso e dos egressos se constituíram ao longo dos anos 80 e 90 permanente foco de discussão, por não estarem qualificando adequadamente profissionais para ensino da Arte na escola” (BELLOCHIO, 2004, p. 109). Aguiar (2002, p. 51) cita algumas

conseqüências:

Ao criar o professor polivalente em Arte, [a lei] gerou um “especialista em generalidades”, fragilizando os professores teoricamente habilitados. Por outro lado, acentuou-se a convicção e a conseqüente prática, de que qualquer professor sobrando nas escolas poderia ser o professor da disciplina.

Os professores, com e sem formação, foram levados a adotar os guias curriculares oficiais e livros didáticos eminentemente técnicos, validados pelo modelo educacional tecnicista. A atuação docente restringiu-se a “estimular” a aprendizagem dos alunos, avaliando se os resultados atingidos por eles correspondiam aos parâmetros determinados pelos planos de ensino. A prática polivalente e a formação insuficiente dos professores foram aspectos que contribuíram para o empobrecimento das aulas e das aprendizagens.

É possível falar de mudanças teórico-metodológicas significativas no ensino de arte brasileiro apenas no início da década de 1980. A movimentação dos professores de artes do Brasil, aliada aos estudos sobre a educação contemporânea em nível mundial, foi responsável pela implantação de um posicionamento crítico em relação à formação docente e à posição da disciplina na escola. A partir daí, a noção de que o educador em arte deveria firmar-se como *conhecedor de arte e da docência em arte* (FERRAZ; FUSARI, 1993) foi se difundindo, sendo as pesquisas atuais decorrências dos processos iniciados naquele período.

Sabendo que a arte/educação é modelada pelo mundo da arte e reflete as suas crenças (WILSON, 2005), entende-se que o debate em nível internacional procurava desenvolver abordagens de ensino de arte que se inserissem no pós-modernismo. Os *Critical Studies*, na Inglaterra, o *Discipline-Based Arts Education* (DBAE) e o *Arts Propel*, nos Estados Unidos, foram projetos fundamentais para a implantação das discussões sobre o ensino de arte no Brasil, visto que discutiram a interpretação de imagens, a importância da expressividade para o conhecimento artístico e a importância da arte na educação.

No Brasil, o ensino de arte passou a usar amplamente a Proposta Triangular, criada por Ana Mae Barbosa. Constituiu-se na manifestação pós-moderna brasileira para o ensino de arte, “respondendo às nossas necessidades,

especialmente a de ler o mundo criticamente” (BARBOSA, 2003, p. 7). A Proposta Triangular, que é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós-moderna, pois articula arte como expressão e como cultura (BARBOSA, 1998, p. 41), concebe o ensino de arte na inter-relação entre três ações “mentalmente e sensorialmente básicas”: criação (fazer artístico), leitura de obra/imagem e contextualização. Valendo-se da idéia de antropofagia cultural, a proposta instaurou fortemente a discussão sobre como se ensina e como se aprende arte, conferindo à disciplina uma significação mais condizente com a educação e com a contemporaneidade e redefinindo a atuação do professor.

Se associarmos a atuação docente em arte a teorias do conhecimento, teremos os pares: Escola Tradicional e empirismo (objeto de conhecimento atuando sobre o sujeito), Escola Nova e apriorismo (o conhecimento é inerente ao sujeito) e escola contemporânea e interacionismo (o conhecimento se dá através da interação entre sujeito e objeto) (ROSSI, 2007). Portanto, a Proposta Triangular considera que a aprendizagem acontece na interação entre o estudante e a arte através da leitura, da contextualização e da produção, ações acompanhadas imprescindivelmente pelo professor.

Nos últimos 15 anos, a Proposta Triangular vem sofrendo revisões, firmando-se não como um modelo pronto, mas como um processo. A contextualização da arte, anteriormente interpretada apenas nos limites de sua história, foi ampliada para outros conjuntos de idéias que podem ser antropológicas, sociológicas, ecológicas, geográficas ou outras, em perspectiva interdisciplinar (BARBOSA, 1998, p. 38). A leitura hoje é compreendida como habilidade a ser desenvolvida não somente a partir de obras de arte, mas também a partir de imagens de cinema, da publicidade e dos trabalhos produzidos pelos estudantes, entre outras possibilidades.

Entendendo que o emprego da Proposta Triangular por professores e pesquisadores de arte/educação tem o caráter de ação recriadora, Barbosa (2006a) atualmente considera mais adequada a idéia do *ZIG-ZAG* em relação à anterior metáfora do triângulo. A contextualização ganha nova dimensão, valoriza-se, *zig-zagueando* entre leitura e produção. Enquanto antes, segundo Barbosa, podia-se pensar em uma ação de cada modalidade, agora o processo de ensino de arte pode tomar diferentes caminhos, mesclando contextos, produções e leituras em combinações e ocorrências múltiplas. “Assim o contexto se torna mediador e

propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do fruidor” (2006c, p. 9). A flexibilidade do percurso insere o ZIG-ZAG como uma abordagem com características coerentes com a contemporaneidade: abertura, interação, diálogo, interdisciplinaridade.

Os fundamentos da arte/educação contemporânea abarcam, além das abordagens de ensino, a argumentação sobre o porquê ensinar arte, o que, entre outros itens, pede a análise da lei que regulamenta a disciplina Artes na educação nacional.

Em 1996 a disciplina, então denominada Arte²⁸, foi garantida nos diversos níveis da educação básica, com o artigo 26, § 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, dando visibilidade à arte como área do conhecimento e como componente curricular. Aguiar (2002, p. 58) menciona, como aspecto importante da LDB, a previsão de qualificação contínua do professor, “necessidade esta tão evidente considerando os pressupostos conceituais da arte e do seu ensino na contemporaneidade”. Mas não podemos afirmar que o desafio a que a LDB se propôs, de promover “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Lei 9.394/96 Art. 67)²⁹, esteja sendo efetivado.

Devem ser citados, para a compreensão do ensino de arte no país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaborados no ano final da década de 1990, têm o objetivo de apontar metas de qualidade para a formação de um cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres, bem como contribuir par a atualização profissional dos professores³⁰.

Os PCNs trazem orientações para o ensino de arte em publicações para o Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental, para o Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos³¹. Propõem que Arte seja uma disciplina que envolva ações que interfiram na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte, devendo tratar (BRASIL, 2001, p. 31)

²⁸ A disciplina foi denominada *Arte* pela LDB n. 9394/96 e, em 2006, com a resolução nº. 1 de 31 de janeiro, o Conselho Nacional de Educação alterou a designação para *Artes*.

²⁹ Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2007.

³⁰ Conforme SOUZA, Paulo Renato. In: BRASIL, 2001.

³¹ Para a Educação Infantil foi elaborado o Referencial Curricular Nacional (1998). As publicações referentes à Educação Básica estão disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=569&Itemid=565>>

de estudos sobre educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e a sua contextualização histórica.

Os PCNs-Arte, ao incluir as diferentes estéticas (das cidades, das festas religiosas e da moda, por exemplo) no conjunto dos saberes da disciplina, investem positivamente no estudo das diversas manifestações culturais do país e do mundo, ampliando o horizonte da arte pela revisão dos conceitos de “arte” e de “artes populares”.

Cabe trazer que, embora os PCNs objetivem contribuir para uma educação coerente com as enormes necessidades do país nessa área, há críticas a seu respeito que devem ser conhecidas e discutidas³². Ao propor um currículo uniforme organizado em categorias pré-determinadas (objetivos, conteúdos, orientações didáticas, avaliação), o documento pode ser entendido como um conjunto de conhecimentos pré-existentes, conservando a reprodução das divisões sociais. Os PCNs, para seus críticos, deveria constituir-se em uma proposta pedagógica que permitisse que o conhecimento fosse produzido, diferentemente, em processos de interação educacional.

Especificamente sobre a área de arte, Penna³³ aponta possíveis decorrências sobre a implementação dos PCNs. Avalia que o documento pode instaurar uma polivalência ainda mais ampla e inconsistente que aquela promovida pela Lei 5692/71 ao não esclarecer como deve acontecer a inserção das quatro linguagens artísticas no currículo (artes visuais, dança, música e teatro). Deixa possibilidade, também, para que uma linguagem seja eleita de acordo com interesses exteriores à importância da arte na escola ou de acordo com os recursos humanos disponíveis. O ponto mais crítico, indica a autora, é que as propostas dos PCNs podem servir como base para planejamentos e relatórios sem constituir mudanças efetivas na prática educativa em sala de aula.

Já Rossi e Almeida (2001) apontam a inadequação de alguns pontos

³² FACED/UFRGS. Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 229-272, jan./jun. 1996.

³³ Disponível em <<http://www.artenaescola.org.br>>. Acesso em: 01 ago. 2007.

dos PCNs/Arte para as Séries Iniciais no que se refere à leitura de imagens. Consideram que os Parâmetros enfatizam a leitura dos elementos formais das obras, priorizam a identificação e não a atribuição de significados às imagens e não consideram a natureza da leitura estética das crianças. Se o professor consultar os PCNs sem ter conhecimento do desenvolvimento estético de seus alunos, correrá o risco de desenvolver, conforme as indicações lá encontradas, leituras de imagem com ênfase num formalismo sem sentido para as crianças.

Nossa função como arte/educadores é, sem dúvida, atuar criticamente nas as diversas extensões da área. Acompanhamos a proliferação de livros, elaborações oficiais, programas educativos, cursos, jogos, revistas e demais publicações e produtos referentes ao ensino de arte que devem ser analisados pelos professores e pesquisadores. Alguns deles, apesar dos títulos envolventes e das coloridas reproduções de arte, não fazem mais do que difundirem concepções de ensino de arte questionáveis³⁴. Por um lado, é fundamental que atuemos nesse sentido, criticamente, para que as “novidades” não sejam tomadas nem como receituário nem como o melhor caminho para compreender arte. Por outro lado, devemos conhecer publicações e produtos de arte/educação para que sejam aproveitados como acervo de possibilidades para a construção do conhecimento artístico por professores e estudantes.

A fundamentação da arte/educação implica em contextualizá-la, compreendendo, com vistas à pós-modernidade, o que justifica ou explica a presença da arte na educação escolar. Antes de ser um conhecimento sensível, indeterminado, o conhecimento artístico é responsável pelo desenvolvimento da sensibilidade, desenvolvendo e aguçando os sentidos dos estudantes. É comum, entretanto, ocorrer a interpretação de “sentidos” como emoção. A compreensão da arte é responsável por desencadear estesia (percepção pelos sentidos, experiência estética), mas não experiências sentimentais. Aumentar a capacidade dos sentidos

³⁴ Cito um exemplo, retirado da Revista Projetos Escolares: Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série (CORPO; POFFO; FREITAS, Ano 1, n. 10, p. 15, 2006): “Apresente para a classe o quadro ‘Os Girassóis’. Depois, divida as crianças em cinco grupos, dê uma tela para cada equipe e oriente-as a **reproduzir** a obra de Van Gogh. Para isso, solicite que os alunos pintem o vaso e as flores com a tinta plástica. Entregue um prato de papelão para que o picotem e coleem os pedacinhos na tela, para compor as pétalas da flor. Então, pintam-nos de amarelo e, para dar origem ao miolo, colam chá na área correspondente. Se quiser, entregue uma tela grande para toda a sala e solicite que todos reproduzam a obra juntos” [Grifo meu]. Ao traçar o objetivo de “desenvolver a capacidade de observação, a criatividade e a coordenação motora e mostrar alguns aspectos da vida e da obra de Van Gogh” (p. 13), a proposta não faz mais do que marcar os passos do trabalho prático sem haver coerência entre objetivo e metodologia e sem significar a aprendizagem em arte.

atende a um forte argumento para ensino de artes visuais, de ordem cultural, que é “tornar possível a visualização de quem somos, de onde estamos e como sentimos” (BARBOSA, 2005c, p. 99), contribuindo para a compreensão da paisagem social e cultural da qual faz parte cada um (HERNÁNDEZ, 2007) e do mundo.

Questionando a noção de uma arte sensível, intuitiva, firmamos nosso entendimento na idéia de que a arte é uma forma especializada do interesse estético³⁵. Os interesses humanos podem ser de ordem econômica, religiosa, biológica, moral, política. O interesse estético é um desses interesses e, portanto, tem a mesma importância dos demais. A produção mais complexa do interesse estético humano, a arte, é conhecimento que envolve rigor intelectual, trabalho e pesquisa assim como nas ciências exatas e humanísticas, por exemplo. Para Montes Castanho (1983), o conhecimento artístico mobiliza processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização, todas habilidades fundamentais a serem desenvolvidas na escola.

Pillar (1996b) diz que a arte é um conhecimento peculiar e específico, porém de natureza diferente do conhecimento lógico e da linguagem discursiva. As artes, cujo compromisso principal é com a simbolização do mundo, são conhecimentos da ordem do indizível. Atuam na construção do olhar que apreende “não o dado real, mas aquilo que consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo” (PILLAR, p. 36, 1996b). Além disso, envolvem aspectos estéticos que, relacionados à educação da visão, “propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, pensar sobre as artes e por meio das artes” (PILLAR, p. 36, 1996b).

Barbosa (2005b, p. 12-17), ao analisar a trajetória histórica da arte/educação no Brasil, empreende uma reflexão sobre os ensinamentos de arte vigentes nas escolas: 1) arte como preparação para o trabalho; 2) arte como para melhora da performance acadêmica dos estudantes; 3) arte como disciplina; 4) arte para a compreensão da cultura visual; 5) arte como expressão criadora difusa (imprecisa); 6) arte como geradora de soluções criativas para problemas e 7) arte para o desenvolvimento cognitivo. Nesta última abordagem insere-se a concepção priorizada no Brasil, sendo que a arte na educação, sob essa ótica, justifica-se por

³⁵ Ver Rader e Jessup apud MASON, 2001 e RICHTER, 2003.

“desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas” (BARBOSA, 2005b, p. 17).

A arte/educação é perpassada por conjuntos de idéias que refletem posicionamentos de ordem política, filosófica, educacional, artística. Nossas ações, enquanto arte/educadores, seguem o mesmo imbricamento.

5.4 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E PRÁTICA DOCENTE EM ARTES

Neste capítulo passaremos a investigar a experiência e a experiência estética como conceitos fundamentais desta pesquisa e, posteriormente, pensaremos em possibilidades para a docência em artes visuais.

Larrosa (2004, p. 152), constatando que o campo pedagógico tem se apresentado dividido entre os tecnólogos, partidários da educação como ciência aplicada, e os críticos, partidários da educação como práxis política –, escolhe a experiência como um meio de pensar a educação, uma alternativa “mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista)”.

A experiência de que trata Larrosa tem proximidade com a vida, com a existência. Não se filia ao ser, mas ao vir a ser. Abre-se em dimensões diversas; desborda, ultrapassa definições. Mesmo afirmando a impossibilidade de conceituá-la, o autor diz que (2004, p. 331) diz que a experiência

ultrapassa imediatamente a qualquer conceito, porque excede qualquer idéia que trate de determiná-la. A experiência seria precisamente o indeterminado da vida, esse passar do que nos passa quando não sabemos o que nos passa, essas afecções que nos levam a questionar o que já sabemos, o que já queremos, tudo o que se deixa submeter sem dificuldades a medida do que já somos.

Em outras palavras (LARROSA, 2004, p. 154): experiência é aquilo que passa, acontece ou toca, mas que não nos deixa imune, pois sempre nos afeta. Muitas coisas passam e acontecem por dia, porém, ao mesmo tempo, quase nada

nos passa e a experiência é cada vez mais rara. As razões para a escassez de experiências são evidências da vida contemporânea: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. A argumentação conduzida por Larrosa gera forte identificação com a esfera educacional.

O excesso de informação é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. É breve, superficial e uma obsessão nos tempos atuais. Sabe-se muito em nível informativo, mas não se tem o saber de uma experiência que se sucedeu.

O sujeito contemporâneo, bem informado, é um sujeito que opina. Ter opiniões tornou-se um imperativo, assim como ter informações. Ser informado tem sido o fundamento para “construir” uma opinião que muito freqüentemente não ultrapassa ser contra ou ser a favor ao dado. “Com isso, convertemo-nos em sujeitos competentes para responder como devem ser as perguntas dos professores que cada vez mais se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião”, avalia Larrosa (2004, p. 157). O autor critica a chamada sociedade da informação (e da opinião), em que são fabricadas tanto informações quanto opiniões, mas não experiências: “Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, à continuação, sua opinião: esse é o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência” (LARROSA, 2004, p. 157).

Um tempo cada vez mais fugaz e instantâneo proporciona momentos igualmente fugazes. Se as vivências têm se caracterizado pela efemeridade, pela velocidade e pela obsessão pela novidade, é sinal de que elas são menos marcantes, renunciando com isso à memória de um sujeito permanentemente excitado e incapaz de silêncio. O autor nos faz refletir sobre situações do contexto educacional: a reciclagem permanente, o excesso de trabalho escolar (carga horária, registros, turmas), o próprio currículo, que fazem com que, também na educação, nos mantenhamos sempre acelerados sem nada nos acontecer.

Por fim, o excesso de trabalho também atua como inimigo da experiência. O desejo de conformar o mundo segundo o saber, o poder e a vontade dos sujeitos contemporâneos, nas diversas áreas profissionais, os tornam não apenas “ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos” (LARROSA, 2004, p. 159). Se é assim, se não conseguimos parar, não permitimos que nada nos passe.

A possibilidade de que algo nos toque ou nos aconteça requer uma quebra no movimento acelerado a que fomos levados. O caminho sugerido por Larrosa (2004, p. 160) é:

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

Evidentemente, a experiência é dependente do sujeito. Deve-se entender o sujeito da experiência através de noções/posturas abertas como: receptividade, disponibilidade, exposição, vulnerabilidade, risco. O sujeito que não se dá à experiência é (LARROSA, 2004, p. 161)

aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz da experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.

Experiência pressupõe, portanto, um sujeito ex-posto e disposto que, por esses motivos, será também o sujeito de sua própria transformação.

Estética³⁶ é a reflexão crítica do conhecimento sensível (CARCHIA; D'ANGELO, 1999, p. 110), recorrente na forma e no valor significativos das práticas humanas, entre as quais as artes e as manifestações culturais. Estética, no foco desta pesquisa, abarca o valor estético as práticas do cotidiano e uma perspectiva multicultural. Não se dirige apenas aos postulados estéticos acadêmicos ou à condição de adjetivo (que agrada ao gosto), mas inclui a qualidade estética das escolhas, opções, vivências e aprendizagens, enfim, que opera na formação do sujeito em situações relacionais (PEREIRA, 1995, p. 79).

Experiência e estética são temas principais para John Dewey (1974).

³⁶ O conceito de estética abordado aqui se fundamenta em Pereira (1995), Mason (2001), Richter (2003), Chalmers (2003), Gablik (2005a, 2005b e 2005c) e Kirshenblatt-Gimblett (2005).

Defende que a experiência deve ser a base da educação em processos intelectuais que se concluem (e não são apenas interrompidos), atribuindo-lhe uma qualidade estética. Toda experiência de pensamento tem uma qualidade estética devido a sua integração interna e movimento organizado (DEWEY, 1974, p. 93). O estético não pode ser separado da experiência intelectual porque toda experiência completa apresenta um cunho estético, sensível. Há, porém, experiências não estéticas, aquelas em que desconexão, condescendência ou sujeição são fatores que dispersam a experiência e lhe consomem tal qualidade.

Para Dewey há diferença entre a característica estética de toda experiência e a experiência estética através da arte. Na primeira, a estética se apresenta do ponto de vista do consumidor da experiência, enquanto que na segunda, a estética ocorre do ponto de vista do seu produtor. Dewey (1974, p. 98) exemplifica a diferença entre o estético e o artístico nos fazendo pensar na ação do jardineiro, que planta e cultiva, e o dono da casa, que frui o produto acabado. Em uma experiência, no entanto, a relação entre o fazer e o sofrer indica a contigüidade – não a separação – entre o estético e o artístico. Para o autor (1974, p. 99), a arte, “em sua forma, une as mesmas relações de fazer e padecer, a energia de ida e vinda, que faz com que uma experiência seja uma experiência”.

As experiências estéticas dos professores de Artes, nesta pesquisa, serão uma referência aos “territórios de passagem” (LARROSA, 2004) a que eles têm se exposto. Pensa-se no conjunto de experiências de dimensão estética (de produção, de estudo, de apreciação ou outras) que teria potencialidade para interagir com a docência de modo a contribuir para a arte/educação.

Para Pimentel (1999, p. 123), “o conhecimento, a imaginação, a vivência e a experiencição das vivências culturais” são meios de expandir horizontes e enriquecer a formação do sujeito-professor, realizando um processo que não é conclusivo e que precisa estar sempre se constituindo e se transformando. Barbosa (1998, p. 41), no mesmo sentido, diz que nós, arte/educadores,

temos que procurar conhecer estética para estarmos preparados para os questionamentos estéticos que necessariamente surgem no processo de nossos alunos entenderem e conhecerem arte, quer seja fazendo arte ou interpretando obras de arte. Neste sentido, a estética tem um enorme potencial esclarecedor e estimulador do questionamento reflexivo, matéria-

prima da filosofia da qual a estética é uma subdivisão ou filial.

As experiências estéticas podem ser atravessamentos incentivadores de uma maior interação entre a escola e o mundo exterior, que conscientizam a subjetividade do indivíduo e do grupo. Essas possibilidades, para as questões que se apresentam no ensino contemporâneo de arte, poderiam levar a um abrir mão das cópias e das repetições nos fazeres educacionais, pois auxiliam na instituição de uma criatividade pedagógica que, conforme Pimentel (1999), já deveria ser existencial para o professor. A autora, referindo-se diretamente às aulas de Artes, coloca que um ensino de mais qualidade está, seguramente, relacionado com a experiência pessoal do docente.

Retomando os eixos do *ZIG-ZAG*³⁷ (BARBOSA, 2006c, p. 8) para o ensino de arte, poderíamos inquirir se o professor exercita para si as ações de leitura, contextualização e produção artística. Constituir-se esteticamente por freqüência, por experiência, por estudo é o que poderia orientar o professor na criação das propostas de ensino de artes.

É inerente à função do professor decidir como serão as aulas, de modo a propor assunto, conceitos, linguagem de trabalho e estratégias de aprendizagem. Além de exigir “conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem adequado ao ritmo e às peculiaridades de cada aluno” (PEREIRA, 1998, p. 161), esse percurso elaborativo, de natureza experimental, caracteriza-se por solicitar que o professor empregue habilidades de seleção, análise, previsão, relação, comparação, entre outras. Seria possível aproximar arte/educação à arte comparando tal percurso a uma curadoria artística?

Curador é aquele que cuida, é o tutor, o encarregado de zelar. Analogamente, o curador de arte *cuida* da mostra, mas no sentido de ser quem escolhe um tema, seleciona obras, dá rumos à exposição e à produção (COELHO NETTO, 1997; MARTINS, 2006), o que remete fortemente à ação educativa. A curadoria de arte trabalha para a compreensão dos freqüentadores de exposições sobre o que vêem, assim como o professor de Artes trabalha para a compreensão

³⁷ Vale complementar que Corazza fala de uma teoria geral do currículo como uma teoria generalizada dos fluxos, **zigzagueante** (2006, p. 74, grifo meu).

dos estudantes sobre o que estudam.

Vergara (1996), buscando desenvolver as bases para uma atitude estética a partir do encontro com a arte contemporânea em centros culturais, uniu as idéias de cura e de educação, criando a noção de *curadoria educativa*. A curadoria educativa nos museus tem o objetivo de explorar a força da arte como veículo de ação cultural: tornar a arte acessível a um público diversificado é torná-la ativa culturalmente, cuja ação “implica na dinamização da relação arte/indivíduo/sociedade” (VERGARA, 1996, p. 4).

O autor ressalta que unir curadoria e educação não significa subtrair a capacidade da arte em favor de prioridades didáticas. Ao contrário, pretende expandir a relação arte/sociedade compreendendo a arte como experiência consciente³⁸ entre sujeito/objeto. A experiência estética, resultante dessa relação, atuaria na formação do olhar do sujeito, pois, conforme Vergara (1996, p. 6), “a arte é a materialização de uma consciência ativa (do artista) que se faz multiplicada em cada tempo/experiência no sujeito que se abre para esta experiência”.

Curadoria e educação, compreendidas conjuntamente, possibilitam a dinamização de experiências estéticas. No ensino de arte, a curadoria educativa oferece ao professor a oportunidade de, intencionalmente, selecionar obras ou imagens para suas aulas, isto é, efetivar uma curadoria tendo em vista que relações e atitudes serão estimuladas no diálogo com as obras/imagens. Ao estudante, razão principal dessa proposta, a curadoria educativa oportuniza diálogo, aproximação, descoberta, perturramento, conhecimento. Se a arte (principalmente a arte contemporânea) assumiu o direito e a responsabilidade de levantar questões sobre a condição humana, o pensamento, a sociedade, o ambiente, a interpretação estética, constituindo-se e oferecendo “um campo metafórico de experiência que reflete as transformações na relação sujeito/objeto, sujeito/mundo” (VERGARA, 1996, p. 3), a curadoria educativa tem toda pertinência para efetivar-se no ensino de arte.

Podemos pensar na ação pedagógica em artes visuais – o que envolve desde a escolha de temas, de imagens e conceitos até o acompanhamento das produções dos alunos – em sua proximidade com o exercício do curador, que

³⁸ Para Vergara (1996, p. 5), a consciência não existe *a priori*, pois se dá na dialética com a experiência. Fundamentado em John Dewey, diz que “a construção de consciência através da experiência estética é o ponto chave para se explorar a potencialidade da arte”.

escolhe um tema, seleciona obras, dá rumos à exposição e à produção artística.

Barbosa (1988, p. 42) chama a nossa atenção para a constituição da experiência estética do professor, a que ele recorre na criação das aulas de Artes:

a própria experiência estética do professor [é] elemento definitivo da experiência estética do aluno. A exposição do adolescente e da criança à arte na escola depende da escolha do professor. A experiência estética pode ser mais ou menos significativa e valiosa em função desta escolha. O professor de arte precisa conhecer estética para, pelo menos, saber o que escolher.

Com isso, podemos considerar que vivências significativas em arte são elementos imprescindíveis à arte/educação. O professor precisa ser “uma pessoa inserida no contexto artístico como forma de viver. É essencial que a experiência estética seja um componente presente em sua vida cotidiana” (PIMENTEL, 1999, p. 165), desde a sua formação. Se os graduandos já não forem educados de modo criativo/reflexivo na formação universitária, é grande a probabilidade de reproduzirem, na sua prática profissional, as práticas tradicionais a que foram submetidos (PIMENTEL, 1999, p. 165). Barbosa (1998) acrescenta que, se os próprios artistas utilizam procedimentos muito variados em suas pesquisas e criações, a mesma diversidade de estímulos se deve exigir do professor de Artes nas suas pesquisas e práticas pedagógicas.

Nesta aproximação de conceitos entre arte e ensino de arte, é fundamental reconhecer o valor estético e cultural dos “fazeres especiais”. Richter (2003), partindo da Antropologia e dos Estudos Culturais, refere-se ao “fazer especial” como sendo todo fazer estético carregado de sentido que requer intenção ou deliberação. Os “fazeres especiais”, como a tecelagem, a costura, o crochê, a cestaria, que transformam um objeto ou dão forma artística a uma idéia, atribuem uma esfera incomum às coisas ou às atitudes. A idéia de “fazer especial” amplia os horizontes sobre o que é ou não é arte, auxiliando na compreensão dos artefatos estéticos de outras culturas.

A aproximação entre os fazeres especiais e a arte faz transparecer a origem comum dessas manifestações, alicerçada no interesse estético inerente ao ser humano. A obra arte, entretanto, vem a ser a forma especializada do interesse

estético. A gênese comum do fazer especial e da arte amplia o repertório de representações de professores e de estudantes ao mesmo tempo em que o questiona. As concepções de arte referendadas na escola expõem a condição do repertório estético e a constituição do discurso artístico construído. Na arte/educação contemporânea, a variedade das experiências estéticas pode incrementar um diálogo ativo que discuta – e amplie – o significado da forte ligação do professor à arte e à educação, contribuindo para a revisão de sua concepção acerca de ambas as áreas, de sua metodologia e da criação de aulas.

É possível relacionar o ensino de arte com o que aponta Mcfee (apud CHALMERS, 2003, p. 77) para a produção artística: um processo que pode atuar tanto na estabilização das culturas, perpetuando as convicções e as identidades dos sujeitos, como também desestabilizar as mesmas culturas pela maneira como questiona e propõe visões alternativas às problemáticas sociais. Para os dias de hoje, em consonância com as necessidades da atualidade, é fundamental que o ensino de arte atue na desestabilização das culturas, questionando e propondo significados alternativos ao entendimento do mundo. Esta é uma forte razão para os professores de Artes sejam ativos esteticamente e, com isso, desenvolvam uma arte/educação coerente com a arte, com a educação e com as necessidades de nossa época.

5.4.1 Possibilidades para a Docência em Artes

No percurso desta fundamentação resta propor possibilidades para a prática docente em Artes. Também em uma perspectiva pós-moderna, de característica ativa, múltipla e aberta, as teorias que seguirão sugerem possibilidades tanto para o conhecimento dos limites quanto da constituição do ensino de arte partindo da atuação dos professores.

Iniciemos com Basbaum que, ao repensar a natureza e a função do artista, propõe o conceito de *artista-etc*³⁹. Diz que *artista-artista* é aquele que produz arte em tempo integral mas, quando o artista exerce outras funções, situa-se em

³⁹ Site <http://www.e-flux.com/projects/next_doc/ricardo_basbaum.htm>. Acesso em: 01 maio 2007. A tradução foi feita pela autora.

outras categorias: artista-curador, artista-escritor, artista-ativista, artista-produtor, artista-agente, artista-teórico, artista-professor, etc.

O *artista-etc* é aquele que conecta arte e vida, arte e comunidades. Abre caminhos para a riqueza e a singularidade de diferenças, de mesclas, de circunstâncias e de idéias. O *artista-etc* não consegue – e nem tenta – evitar a mistura de suas próprias investigações com outras ações, pois esse processo faz uma se inserir na outra, em diagramas e redes, ampliando o fluxo de energia produtiva/criativa.

Essa idéia somente é compreensível na pós-modernidade. A discussão de uma função híbrida do artista, positivamente contaminada por outras áreas ou atividades, abre a possibilidade da mesma função para professores de Artes. Se Basbaum fala de um *artista-professor*, (seu ponto de vista é a partir da sua atividade primeira de artista), poderíamos pensar em um *professor-artista* (visto que muitos professores de Artes são, primeiramente, licenciados em arte)?

Adaptando a idéia de Basbaum, teríamos que um *professor-artista* seria aquele que conecta ensino de arte e vida, ensino de arte e comunidades. Abre caminhos para a riqueza e a singularidade de diferenças, de mesclas, de circunstâncias e de idéias. E, parodiando Basbaum, poder-se-ia dizer que o *professor-artista* não consegue – e nem tenta – evitar a mistura de suas próprias investigações com outras ações, pois esse processo faz uma se inserir na outra, ampliando o fluxo de energia produtiva/criativa e a compreensão da própria arte.

Foucault (2004), ao abordar o cuidado de si como uma das técnicas para o sujeito agir sobre si próprio, considera o sujeito como seu próprio objeto. O cuidado de si, ao contrário de uma interpretação superficial, não serve para desviar-se do mundo, mas para estabelecer relações consigo mesmo. É um meio tanto de autocrítica e de aprendizagem como de desaprendizagem, visando reverter valores difundidos e impostos. Nesse sentido, cuidar de si é uma ação permanente.

A prática de si converte-se em uma atividade crítica em relação a si mesmo, ao mundo cultural e à coletividade. Foucault (2004, p. 103) fala desse cuidado tanto como objeto quanto como finalidade e pergunta: por que cuidar de si? A sua finalidade é o si mesmo mediado por relações, pois “integra-se, mistura-se, entrelaça-se com toda uma rede de relações sociais diversas” (FOUCAULT, 2004, p. 254).

O cuidado de si, “por ele mesmo e a título de consequência, deve

produzir, induzir a condutas pelas quais poderemos efetivamente cuidar dos outros” (FOUCAULT, 2004, p. 244). Antes de ser preparação ou precaução para a vida, o cuidado de si é uma forma de vida e uma possibilidade de “nos tornarmos o que nunca fomos” (FOUCAULT, 2004, p. 116).

O que Foucault propõe é “um equipamento para a vida” com o objetivo de reelaborar os discursos ditos, ouvidos, escritos. Sugere assumir-se como um sujeito-forma que está sempre por se fazer, em constante devir. Pensa na dimensão estética da própria existência e na “arte de vida, como auto-elaboração e auto-influência” (ORTEGA, 1999, p. 58).

A amizade surge como a possibilidade de compartilhar o mundo e estimular a divergência dos pontos de vista. As relações de amizade teriam, nessa perspectiva, o objetivo de “efetuar determinadas operações sobre si para se transformar e constituir para si uma forma desejada de existência” (ORTEGA, 1999, p. 23).

A experiência do novo e da diferença no contato com o Outro movimenta não somente as formas prescritas de viver como permite emergir os inúmeros desenhos que o sujeito pode assumir e que lhe são inerentes. É importante e necessário que o sujeito-professor tenha essa consciência para a renovação, por exemplo, das relações interpessoais nas turmas de alunos, no grupo de trabalho docente e na sociedade. Dito de outro modo, precisa encarar a relação com o outro como favoravelmente desestabilizadora, posto que o Outro é indispensável para produzir um esboço de si mesmo compreensível (ORTEGA, 1999, p. 133).

A esse respeito, Skliar (2003, p. 25-26) diz que “o outro nos olha e nos pensa incessantemente” e explica que há

um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas a mesma dualidade apontada acima (outro próximo – outro radical) existe também em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós.

Expor-se ao outro para expor-se a si é instaurar novas formas de pensar o mundo e a educação. Para o professor de Artes, esse outro está no aluno, nos colegas de profissão ou de estudo, mas também está no personagem de uma peça, no ponto de vista do fotógrafo, nas formas de organizar a casa, na urbanização das cidades. O outro está na abertura do professor, ou na sua restrição, às diferentes vivências de mundo, de estética e de arte.

Em Hernández (1998) encontramos a proposta de uma via transgressiva para desencadear uma possível mudança na rotina escolar que, fazendo referência somente a si mesma, realimenta-se e confirma um “estilo” pedagógico. Para o autor, a escola deveria ir além dos “pacotes” de conceitos e procedimentos, do ensino prescritivo, do enfraquecido discurso docente e da noção cristalizada que a escola tem de si mesma. Delineia, desse modo, uma transgressão da noção estável de educação, fundamentando-a principalmente na ampliação do horizonte de conhecimento dos alunos e, principalmente, dos professores.

Uma aprendizagem contínua ambienta-se nas mais diversas esferas, seja a dos conhecimentos científicos, a do espaço público ou a da experiência cotidiana, e pode propiciar a interpretação de diferentes linguagens que expressam, inventam e dão sentido ao mundo. A disposição em elaborar-se e constituir a si mesmo, no sentido de uma constante ampliação do horizonte de conhecimento, instaura uma grande e necessária “conversação cultural”, condição fundamental para a transgressão das formas instituídas de ensinar (HERNÁNDEZ, 1998, p. 29).

Explorar temáticas da ordem do devir como as citadas até aqui é uma tentativa de expandir a docência em Artes. A freqüência dos professores a espaços de liberdade e de risco, o tema da divergência e a possibilidade criativa dos modos de ser desencadeariam um confronto produtivo para a pessoa do professor, para a sua área de trabalho e para a educação.

Há estudos que, mais especificamente, vinculam docência e experiência estética. Primeiramente, podemos pensar na existência de uma *estética da professoralidade*. Para Pereira (1996), a professoralidade forma-se através de um conjunto de atravessamentos no professor: incômodos, estranhezas e insatisfações. Para ele, ser professor não é uma mera habilidade desenvolvida. É uma escolha, uma diferença na história do sujeito, que se assume em “ser agente de desinstalação do que está estabelecido” (PEREIRA, 1996, p. 246) e, ao mesmo

tempo, propositor da reconstrução de novas estruturas.

Argumenta que, para um professor saltar para fora dos clichês de sua atividade, deve empreender uma iniciativa própria,

no sentido de escolher-se diferente do que vem sendo. (...) Podemos cair na roda-viva do dia-a-dia e ser engolidos pelas modas, pelos padrões que vão, eles sim, ditando nossa conduta. Há que se perceber quando a professoralidade se produz e grita para vir à tona, precisando um ataque de vigor em assumir a diferença que berra por ser vivida. Há que aprender a agir sobre o que acontece no cenário de nós mesmos. Às vezes, resistindo; às vezes, atuando sobre; às vezes, cedendo. De qualquer forma, negando as prescrições e as determinações, tentando ser o diretor de nossa própria cena, organizando o *set* de vivência (PEREIRA, 1996, p. 226).

A estética da professoralidade renuncia a qualquer cristalização e estabilidade. Necessita de um indivíduo autor de si, em permanente vir a ser, pois entende-se sempre em devir. O ganho para o professor, além de tornar-se sujeito de si, implica em ele ser impulso e rede para os saltos mortais dos alunos (PEREIRA, 1996, p. 246), favorecendo de uma educação de constituição de sujeitos e de construção de saberes.

Um segundo caminho para refletirmos sobre a inter-relação entre ensino de artes visuais, experiência estética e prática docente é o exercício de uma “docência artista” que ultrapasse a competência profissional e que seja de uma processualidade permanente, ininterrupta (LOPONTE, 2005).

A docência artista foi objeto de pesquisa focado na escrita inventiva de si (através de cartas, histórias de vida ou autobiografias) e nas relações (políticas e transgressoras) de amizade em um grupo de professoras de Artes. Sustenta-se no cuidado de si para o cuidado do outro, no espaço público, na *existência artista*. Propõe um modo artista “baseado na invenção de si, da criação de novos modos de subjetivação para a docência” (LOPONTE, 2005, p. 75) através da prática individual e compartilhada de escrever. Insere-se como alternativa na formação de professores, no encontro de experiência própria com a experiência do outro, na recriação da pessoa e do docente, como a “própria característica do artista que trabalha em processo, em ir e vir, em dar uma pincelada para depois apagá-la e começar tudo de novo, em uma insatisfação constante” (LOPONTE, 2005, p. 96).

Experiência estética e docência em Artes também podem ser

pensadas através das ligações possíveis entre pensamento e arte. “Pensar com Arte”⁴⁰, para Basbaum (2003), é a fórmula que mais tem condições de produzir enunciados (pensamentos) e visibilidades (produções de artes visuais) “que possuam a predisposição de uma real intervenção em um campo cultural, por articular multiplicidade, simultaneidade e internalidade” (BASBAUM, 2003, p. 173).

Nesse processo, alguns elementos devem ser reconhecidos. Primeiro, a *espacialidade* da arte e do pensamento, e de seu relacionamento de distâncias, de territórios, de ambiências, de intervenções entre uma e outra. Segundo, a *imersão* no trânsito entre os dois campos, os meios e entre meios, que em terceiro lugar revelam um outro espaço, nem de arte nem de pensamento nem de suas relações. Um espaço de abertura, recombinação e metamorfose: o *espaço de fora*, que será exatamente o “local de uma abertura para novos processos, que subitamente torna-se concreto a partir da imersão no momento presente da experiência” (BASBAUM, 2003, p. 188).

Dessa forma, a experiência de *Pensar com Arte* vai sendo compreendida “como uma ação – atividade ou prática – entre outras ações, que afeta e é afetada por outra multiplicidade qualquer de ações” (BASBAUM, 2003, p. 182). É um processo, uma possibilidade especial, que se potencializa com o movimento de um fluxo criativo, em que o contágio e o novo são inerentes e necessários.

O *pensar com arte* poderia contribuir para a docência em Artes? Um ensino de arte *com* experiência estética poderia ser uma nova significação da proposta de Basbaum? Seriam, o ensino de arte e a experiência estética docente, duas matérias com regiões de contato, membranas e interfaces, que entretecem uma região exterior comum aos dois campos, demonstrando um “engajamento com os vetores da criação e da invenção, indicando um necessário envolvimento em direção ao novo, à transformação” (BASBAUM, 2003, p.188)?

Para o autor:

⁴⁰ Basbaum (2003, p. 170) explica as diferenças entre outras combinações: “Pensar a Arte” pressupõe que seja possível constituir um pensamento sem estabelecer relações com a coisa pensada; “Pensar sobre/para/contra Arte” indica relações de assunto, de finalidade, de oposição; “Pensar como Arte” estabelece comparação, com os dois termos medindo forças. Em vez disso, o autor procura a articulação simultânea entre os dois termos escolhendo, para isso, o pensar **com** arte.

Estabelecer uma relação problematizadora entre Pensamento e Arte é lançar os dois campos no desafio de sua permanente atualização, trabalhá-los, e como matérias mergulhadas no movimento de um trânsito constante, fazer destas atividades práticas de intervenção na materialidade constitutiva dos campos culturais de seu tempo (BASBAUM, 2003, p.188).

A lógica de *pensar com arte* pode contribuir na reflexão desta pesquisa. O ensino de artes visuais e a experiência estética do professor relacionam-se entre si em um processo tanto de proximidade como de internalidade. Na atuação docente, aproximam-se ou se contagiam, ao mesmo tempo em que são internos um ao outro. A elaboração de aulas de Artes, então, passa pelo conhecimento de educação e de arte tanto quanto pela prática estética do docente. O exercício estético do professor de artes visuais – de produção de arte, de estudo (formal ou não), de freqüentação a espaços e eventos artísticos e culturais, de leituras de arte – tem todas as condições para ser entendido como o lado de fora do ensino de artes visuais.

Estética da professoralidade, docência (existência) artista e pensar com arte são três abordagens com pontos em comum. Produzidas por um filósofo, uma professora de arte e um *artista-etc*⁴¹, tais idéias remetem à heterogeneidade e à amplitude dessa área complexa e fundamental que é o ensino de arte.

Todos colocam, mais de uma vez, o professor como agente consciente e sensível de si e da docência, de forma alguma separadas por tempo ou espaço. Remetem-se, os autores, a um exercício processual inevitável, inesgotável, de permanente devir, que é partilhado e que não é exato.

Estamos falando de um professor de Artes que se dê oportunidades de constituir-se a partir do outro-colega, do outro-aluno, do outro-desconhecido, das estéticas das culturas e das artes; que elabore um olhar construtivo/elaborativo de si e da docência, assim como é o olhar do artista na criação da obra.

⁴¹ Basbaum define-se como um *artista-etc* no texto *Documenta, I Love Etc.-Artists*, disponível em <http://www.e-flux.com/projects/next_doc/ricardo_basbaum.htm>.

6. METODOLOGIA

Esta pesquisa enfoca a articulação da experiência estética de professores de Artes com a docência da disciplina, procurando identificar as possíveis relações entre uma e outra para conhecer a natureza da prática docente em Artes.

A análise terá como base os pressupostos teóricos anteriormente apresentados, os quais se fundamentam nas implicações modernas e pós-modernas na arte, na educação e na arte/educação, tendo como eixo principal os conceitos de experiência e de experiência estética.

A pesquisa em educação tem a importante tarefa de repensar a atuação docente (FAZENDA, 1992). Os que não apenas trabalham na área da educação, mas que se detêm a pensar sobre a área, sentem no cotidiano escolar a necessidade da constante reflexão sobre seus posicionamentos, intenção desta pesquisa.

Ao filiar-se a uma abordagem qualitativa, pretende-se aproximar a pesquisa “da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2). Insere-se no movimento de idéias de contribuição ao trabalho docente, procurando interpretar e “compreender a trama intrincada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4) da docência, especialmente em artes visuais.

Pretendi investigar a docência em artes visuais enquanto tentativa de permitir a compreensão da prática e construir conhecimento sobre arte/educação através do exercício cotidiano dos professores nas aulas de Artes. Para tal, desenvolvi um estudo de caso, entendendo tal abordagem como uma unidade de um contexto com potencialidade de gerar, por meio de suas especificidades, a compreensão das inter-relações entre o caso e o seu contexto geral.

Para tal, contei com a participação de seis professoras⁴² de Artes da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - RS, que aceitaram contribuir para a

⁴² A partir deste momento, passarei a me referir, de forma geral, às participantes da pesquisa como *professoras* e, de forma particular, por nomes fictícios: *Beatriz, Isabela, Délis, Joana, Lídia e Cecília*.

investigação durante o período compreendido entre outubro e dezembro de 2006.

É importante saber, a título de contextualização, que a Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul tem, desde o início da década de 80, quase que a totalidade de professores de Artes graduados em cursos das áreas artísticas. Segundo os editais dos dois últimos concursos públicos do Município, em 2000 e 2004⁴³, o candidato a Professor de Educação Artística deveria ter Curso Superior completo em uma das modalidades a seguir: Licenciatura Plena em Educação Artística, Licenciatura Plena em Artes Plásticas, Licenciatura Plena em Artes Cênicas, Licenciatura Plena em Arte Dramática, Licenciatura Plena em Música ou Licenciatura Plena em Desenho e Plástica. Atualmente, são 139 professores de Artes (apenas um do sexo masculino) atuando em 88 escolas⁴⁴.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

As professoras que participaram da pesquisa são licenciadas em Educação Artística na Universidade de Caxias do Sul, sendo que três delas fizeram cursos de Pós-graduação (especialização) na área de produção ou de ensino de arte. Das escolas visitadas, duas são organizadas em ciclos de formação⁴⁵ e quatro são organizadas em séries.

A Professora Beatriz leciona Artes no Ensino Fundamental há oito anos, três deles na Rede municipal. Há dez anos atua em um grupo de danças populares no qual, além de dançar, pesquisa e produz figurinos sobre danças de diversos povos do mundo. Há 13 anos, em outra ocupação profissional, coordena uma equipe de bordadeiras de malhas femininas. Nessa atividade, um serviço terceirizado que atende empresas da região, faz a criação dos bordados e a pesquisa de materiais e tendências da moda.

A Professora Isabela ensina arte há 12 anos. É licenciada em artes e

⁴³ Disponível em <<http://www.caxias.rs.gov.br>>. Acesso em 12 dez. 2006.

⁴⁴ O número de professores da Rede Municipal aproxima-se de 2800, segundo dados fornecidos por assessoras da Secretaria da Educação.

⁴⁵ A escola ciclada difere do sistema seriado pela metodologia, embasada em Paulo Freire, por organizar-se por ciclos representativos das fases da vida (infância, pré-adolescência e adolescência) e por considerar, em vez de aprovação ou reprovação, que os estudantes avançam em diferentes níveis.

especialista na área de arte/educação. Já atuou em todos os níveis do Ensino Básico como professora de desenho artístico em curso profissionalizante. Está na Rede Municipal de Ensino desde 2002. No ano desta pesquisa trabalhava com 1º, 2º e 3º anos do 3º ciclo.

A Professora Délis é licenciada em Educação Artística. Leciona Artes em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental desde 2001. A partir de 2004 passou a atuar na Rede Municipal, trabalhando, na época desta pesquisa, com as turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Freqüenta cursos na área de arte/educação, entre eles os cursos vinculados ao Projeto Arte na Escola – Pólo UCS.

A Professora Joana tem curso de Especialização em Produção de Imagens com Meios Tecnológicos. Leciona Artes há seis anos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sendo que nos dois últimos anos atua na Rede municipal. Durante seus estudos de graduação, participou como bolsista de iniciação científica de pesquisa de doutorado sobre leitura de imagens. Concomitante à docência, trabalha em um grupo de pesquisa com foco em arte/tecnologia sob a coordenação de uma artista/pesquisadora. Tem produção de arte na área de vídeo, com a qual já participou de mostras locais e foi contemplada com financiamento por lei municipal de fomento à produção de arte.

A Professora Lídia tem 12 anos de experiência em Educação Infantil. Como estudante de graduação, foi monitora da disciplina de Informática e Ensino da Arte e participou como bolsista de iniciação científica em pesquisa (de doutorado) sobre ambientes digitais e processos de criação. Em curso de pós-graduação, especializou-se em ensino de arte. Leciona Artes no Ensino Fundamental há quatro anos, dois dos quais na Rede Municipal. No ano da pesquisa, trabalhava com turmas de 1º Ciclo do Ensino Fundamental⁴⁶.

A Professora Cecília é graduada em Educação Artística com habilitação em pintura e tem Especialização em Artes Visuais. Atua há 12 anos com ensino de arte, sendo professora, em 2006, de turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Tem produção artística em pintura e recentemente montou uma videoinstalação, cujo projeto obteve financiamento da lei municipal de incentivo à cultura. Desempenha outra atividade profissional em um atelier no qual produz

⁴⁶ As professoras Lídia e Délis atuavam em Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

esculturas, móveis e objetos em ferro e roupas customizadas.

Todas as professoras tiveram ou tinham, na época da pesquisa, algum vínculo com o Projeto Arte na Escola – Pólo UCS, seja como participante das atividades ou na orientação de cursos, como o caso da Professora Joana. A Professora Cecília chegou a participar do primeiro encontro de implantação do Projeto no início da década de 90.

As professoras-sujeito são licenciadas em artes pela Universidade de Caxias do Sul entre 1985 e 2002. Quatro são especialistas pela mesma Universidade, três em ensino de arte e uma em artes visuais, tendo concluído os cursos entre os anos de 1992 e 2004. Considerando o período de formação, vê-se que coincide com a época de ampla divulgação da Proposta Triangular, cujos eixos – ler, contextualizar e fazer arte – são de alguma forma presentes nas aulas observadas, o que será evidenciado no próximo capítulo.

6.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para desenvolver esta pesquisa empreguei dois recursos de registro: a escrita e a gravação de áudio. Porém, nas primeiras visitas às escolas, percebi que os registros escritos permitiam mais fluência nos diálogos e eram um meio mais adequado para registrar as minhas impressões e as relações que iam se estabelecendo durante a observação na sala de aula, o que me fez priorizar a escrita como forma de registro.

Para estabelecer relações entre as experiências estéticas e a prática docente, observei o que era desenvolvido no planejamento normal, feito individualmente ou com acompanhamento da coordenação pedagógica das escolas, sem a elaboração de aulas especiais para esta pesquisa. Nas observações das aulas e nas entrevistas, considerei importante o registrar:

- Como era desenvolvimento das aulas quanto: ao encadeamento de idéias nas aulas e como as atividades eram propostas aos estudantes; às estratégias usadas para explicar, exemplificar e incentivar o trabalho; às leituras de imagem; que materiais eram apresentados nas aulas (livros, revistas, catálogos, imagens, etc);

- De que forma as experiências estéticas das professoras eram articuladas com as aulas de Artes.

A convivência semanal com professores, estudantes e demais aspectos do cotidiano escolar também gerou observações e registros exteriores à pesquisa. De fato, a presença do pesquisador no ambiente escolar não é um acontecimento inócuo, e em algumas situações, fui tratada pelas crianças e adolescentes ora com reverência, por ser uma visita, ora com naturalidade por ser também uma professora que poderia ajudar e opinar sobre os trabalhos.

Semanalmente, fui abordando itens relevantes à pesquisa, que eram empregados como temas das entrevistas. Foram os seguintes: a formação e a formação continuada, a elaboração das aulas de Artes, a relação entre vida e docência, o conhecimento de metodologias de ensino de arte.

No decorrer dos encontros, outros assuntos foram surgindo, entre eles: o planejamento pedagógico, a interdisciplinaridade, a valorização da disciplina Artes pelo corpo docente das escolas, os PCNs-Arte, o ensino de arte nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e outras questões do cotidiano escolar.

Nas entrevistas com as professoras, experimentei o que Lüdke e André (1986, p. 2) dizem sobre “desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado”. Nossas conversas – uso esse termo porque aconteceram entre duas professoras de Artes pensando sobre a docência – tiveram um clima de confiança; não um clima de controle.

O procedimento empregado foi a observação semanal de um turno de trabalho de cada uma das seis professoras, com realização das entrevistas no mesmo dia. Dessa forma, visitei as escolas sempre no mesmo horário e dia da semana (Ver tabelas 1 a 6 nos Anexos), acompanhando os trabalhos realizados nas mesmas turmas.

Foi necessário, no decorrer da pesquisa, lidar com questões externas ao planejamento e ao cronograma. Tive certa dificuldade em encontrar professoras de Artes que pudessem ou se dispusessem a participar da pesquisa, já que muitas exerciam outras funções (como direção, vice-direção, professora bibliotecária, professora substituta e coordenação pedagógica) ou estavam afastadas do trabalho por motivos de estudo e problemas de saúde ou não respondiam aos contatos

realizados.

A época em que a pesquisa foi realizada também revelou as suas peculiaridades. Referente ao terceiro trimestre escolar, é um período em que as escolas realizam passeios e gincanas com os alunos com mais frequência em relação aos trimestres anteriores. Esse também é o momento de realizar os conselhos de classe e as apresentações de final de ano. Somando-se a isso, ainda houve feriados, algumas ausências das professoras e a licença-saúde da Professora Lídia.

Mesmo com limitações, foram realizadas em torno de 32 dias de efetivas observações e entrevistas, em um total aproximado de 150 horas-aula.

7. O CURSO DA PESQUISA

Na análise da atuação docente em Artes, relacionando o ensino desenvolvido com as experiências estéticas, seguirei categorias formadas a partir dos objetivos da pesquisa: a elaboração e o desenvolvimento das aulas de Artes, as experiências estéticas das professoras e a relação entre vida e docência.

7.1 ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Ao chegar a cada escola para acompanhar os trabalhos das professoras, encontrei processos em andamento, os quais descreverei a partir do ponto em que as observações iniciaram e a partir de dados das entrevistas realizadas com cada professora⁴⁷.

7.1.1 As aulas da Professora Beatriz

A Professora Beatriz, no dia da observação, tinha um período de aula na 6^a, 7^a e 8^a Séries⁴⁸, sendo que o trabalho com cada turma será descrito separadamente.

Na turma de 6^a Série, a professora finalizava a criação de flores tridimensionais. Sua intenção era que os alunos compreendessem a tridimensionalidade e que ampliassem o seu repertório de representação de flores, dificuldade percebida por ela em outras produções. Para a execução daquele trabalho, a professora usou como referência visual um conjunto de imagens de jornal, parte de uma reportagem sobre uma mostra de arquitetura e decoração, nas

⁴⁷ A seqüência dos relatos foi elaborada de forma a não sugerir uma ordenação classificatória.

⁴⁸ Na escola havia uma turma de 6^a, uma turma de 7^a e duas turmas de 8^a Série.

quais apareciam flores tridimensionais. “Quando vi aquilo na mostra, lembrei 'direto' dos alunos”, disse.



Figs. 1 e 2: Simone Sgorla D’Vieira, 2006-2007. *Paper clay*⁴⁹.



Fig. 3: Simone Sgorla D’Vieira, 2006-2007. *Paper clay*.

No desenvolvimento da atividade, a professora reforçava a diferença entre uma forma em relevo e uma forma tridimensional. Analisava com os alunos o conjunto da composição, relacionando espessuras e tamanhos, acompanhando e redirecionando, por vezes, a produção deles.

A proposta teve continuidade com a retomada do conceito de tridimensionalidade, buscando exemplos no ambiente da sala de aula. Inseriu, em seguida, as noções de figuração e de abstração, sobre as quais a turma já tinha algum conhecimento e que fundamentariam o novo trabalho. Se a produção anterior foi tridimensional e figurativa, explicou, a próxima seria igualmente tridimensional,

⁴⁹ *Paper clay* é uma técnica que mistura argila e papel, resultando em uma massa de grande plasticidade e resistência a grandes tensões. Disponível em <http://www.ceramicanorio.com/aprendendoourelebrando/paperclay/paperclay.html>. Acesso em: 01 ago.2007.

porém abstrata e geométrica.

A professora mostrou fotografias (feitas por ela mesma em uma Bienal de São Paulo) e livros didáticos⁵⁰ com imagens de esculturas geométricas, que foram passados para que os estudantes olhassem.

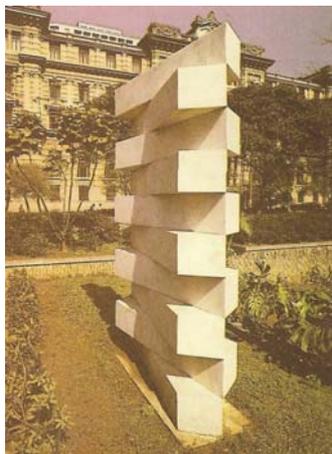


Fig. 4: *Ala lunar*, Sérgio de Camargo, 1978.

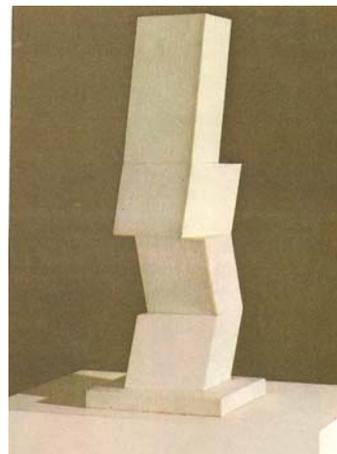


Fig. 5: *Mármore nº. 392*, Sérgio de Camargo, 1973.

Identificou com eles as formas principais das esculturas, diferenciando formas planas de formas tridimensionais: triângulo, quadrado e círculo e tetraedro, cubo e cilindro. Buscou novamente exemplos do cotidiano para que as formas geométricas fossem percebidas nos objetos e ambientes, como o formato da sala de aula, do armário e dos prédios.

Em seguida, passaram à produção. A Professora Beatriz forneceu alguns cubos e tetraedros planejados a cada aluno, como caixas desmontadas, reproduzidos em folhas mimeografadas. Deveriam aplicar uma pintura com tema figurativo ou abstrato com o conjunto de sólidos, uma escultura. Para que compreendessem melhor a proposta, a professora mostrou alguns trabalhos de outros alunos e solicitou que fizessem alguns esboços antes de iniciar a escultura.

Os alunos trabalharam em duplas. Durante esse processo, a professora passava nas classes para acompanhar o trabalho, perguntando quais cores escolheriam e como seria a montagem.

Essa atividade teve seqüência na semana seguinte. A professora retomou o assunto brevemente, referindo-se às noções de bi e tridimensionalidade,

⁵⁰ Da coleção Reviver nossa Arte (NOGUEIRA; VASCONCELLOS, 1991).

figuração e abstração. Os livros didáticos com as imagens de esculturas geométricas foram mostrados por ela novamente, assim como as esculturas do ano anterior, com a ressalva de que eram “para ver e não para copiar. Cada um tem que usar a sua criatividade”.

Seguiu-se a atividade: alguns alunos elaboraram um rápido esboço da escultura pretendida, escolheram os sólidos geométricos necessários para executar o projeto (que haviam sido reproduzidos pela professora) e iniciaram a pintura e a montagem.

Durante o acompanhamento da produção, a professora questionou alguns alunos sobre a prática de “pintar com lápis e contornar com canetinha”. Na sua visão, tal prática “é uma herança do Currículo [Séries Iniciais]” e naquele período escolar as aulas de Artes deixam muito a desejar porque não formam uma base de conhecimento para os alunos. Aos alunos, recomendou que pintassem com mais qualidade, que não pintassem “só por pintar”. Na fase da montagem dos sólidos, a professora auxiliou quase todos, pois tinham dificuldade e pouca paciência para lidar com a fragilidade do material.

Na aula da semana subsequente, os alunos da 6ª Série visitaram as instalações das turmas da 8ª Série (cujo processo será descrito mais adiante) e, no encontro posterior a isso, a professora iniciou um novo trabalho. Afirmou, sobre isso: “Esses alunos gostam é do fazer”.

A Professora Beatriz optou por seguir a temática de formas geométricas. Mostrou à turma imagens de obras dos artistas em um livro didático e uma reprodução de tamanho A4, entre eles Amilcar de Castro e Lygia Clark. Sua intenção era de que os alunos produzissem esculturas com formas geométricas planas, “modificando a forma, movendo, dobrando”.

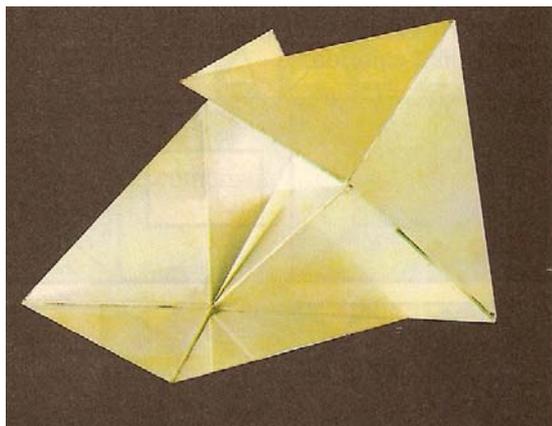


Fig. 6: *Bicho*, Lygia Clark, 1961. Alumínio.



Fig. 7: *Cavalo*, Amílcar de Castro, 1972. Ferro dobrado.



Fig. 8: *Círculos*, Mário Cravo Jr., s/d.

Professora Beatriz: *Entre estas imagens, qual é a diferença? (...) Tem formas inteiras, formas vazadas, meio círculo... Nesta escultura vocês vão usar formas geométricas, como as que aparecem no livro. Vocês podem pintar ou colar papéis coloridos, decidindo em que parte vão fazer isso.*

Aluno (com o livro didático na mão): *É pra fazer este?*

Professora Beatriz: *Não, não este. Tu vais fazer o que tu quiseres. Qualquer forma geométrica pode ser usada.*

Para auxiliar a produção da turma, deixou disponíveis os livros com as imagens das obras. Distribuiu duas folhas de desenho para que cada um fizesse as formas de sua nova escultura e, em seguida, recolheu as esculturas anteriores (com sólidos geométricos) para avaliação.

A maior parte das formas empregadas pelos alunos foi de círculos,

meio círculos (usando para isso a circunferência do transferidor) e alguns retângulos. No acompanhamento da produção, a professora orientou os estudantes quanto ao aproveitamento do material, o processo de composição com as formas, a aplicação da cor nas duas faces das formas (já que se tratavam de objetos tridimensionais), ora em postura de auxílio ora de orientação:

Professora Beatriz: *Pessoal, vamos aproveitar bem o espaço da folha. (...) O trabalho pode ser parecido, mas não igual, nem do colega, nem do livro. Vamos ser criativos e fazer mais tentativas.*

A professora relatou que professoras da escola perguntaram-lhe se ela ensinaria ângulos em Artes. Em resposta, afirmou que trabalharia as formas artisticamente e não matematicamente.

À medida que os alunos terminavam, a professora explicava uma nova atividade, dessa vez um relevo:

A Professora Beatriz: *Até agora, vocês trabalharam com três dimensões. Agora vai ser um relevo, que sai do plano, mas não é tridimensional. Aqui dá para ver que o artista trabalhou em relevo... [mostrando obras de Arthur Piza em livro didático⁵¹]. Cada um vai pegar o material, vai pintar a base e as tiras, vai recortar no tamanho que escolher. Vocês vão montar como quiserem.*



Fig. 9: *Colagem n.º 223*, Arthur Luiz Piza, 1998.



Fig. 10: *Colagem n.º 104*, Arthur Luiz Piza, 1998.

⁵¹ Da série *Reviver nossa Arte*, NOGUEIRA; VASCONCELLOS, 1991.

Foram usadas folhas de desenho, folhas coloridas e aparas de papel, sendo que os alunos poderiam pintar com o material que tivessem: lápis de cor, canetas hidrocor ou giz de cera, com temática figurativa ou abstrata. A Professora Beatriz orientou cada um, esclarecendo dúvidas e pensando junto sobre a posição de cada forma e as possibilidades de encaixe.

A 7ª Série iniciava um trabalho que compreendia a escolha de uma obra de arte que representasse uma cena com uma pessoa, a reprodução em pintura do plano de fundo da obra escolhida (em grande formato) e fotografia de um estudante em frente ao fundo pintado, reproduzindo a obra em outra linguagem. Para os grupos escolherem a sua obra referência, a professora deixou livros à disposição, entre eles alguns livros didáticos, e reproduções coloridas em formato A3. Traziam obras de Monet, Manet, Cézanne, Van Gogh, Munch, Dali e artistas renascentistas.

Depois dos alunos terem esboçado o desenho, a turma foi dividida entre a sala de artes e a sala de aula para realizar a pintura da cena de fundo. Naquele dia, a professora orientou cada grupo: apontou detalhes esquecidos, a necessidade de proporção nas formas, alternativas para solucionar problemas de espaço, sem esquecer da qualidade do trabalho. Lembrou a turma várias vezes de "fazer bem feito para fazer uma só vez".

Sobre o pouco tempo de leitura de imagens em suas aulas, explicou que "demora muito e não dá para ficar muito nessa atividade, pois os alunos gostam de produzir". Mesmo assim, sempre que há tempo, mostra imagens da arte e os alunos participam, abrindo espaço para que falem algumas idéias.

Ao término da pintura, o grupo deveria escolher quem faria o papel do personagem central da obra, providenciando o figurino e adotando a expressão do personagem retratado. A professora fotografou todas as produções e, para retornar o resultado à turma, preparou uma ficha para cada fotografia tirada, reunindo a imagem, dados sobre a obra e sobre os alunos do grupo em questão.

Ao final daquele planejamento, considerou que o resultado foi interessante e que a proposta "deu certo". No entanto, se fosse propor o mesmo trabalho novamente, já saberia que modificações fazer pois, para ela, ser professora de Artes é "nunca estar contente com o trabalho".

A sua próxima proposta na turma foi iniciada comentando a "integração com Geografia". A Professora Beatriz iniciou um diálogo com os estudantes:

Professora Beatriz: *Gente, o que são cartões postais? (...) É isso aí: paisagens de outros locais, enviadas para os parentes, para os amigos, para que eles conheçam os lugares em que a gente foi. Hoje, vocês vão criar postais. Aqui tem várias imagens da Professora de Geografia para olhar* [retirando de uma pasta postais, folderes e reportagens sobre turismo].

Os alunos deviam desenvolver dois cartões postais, criando as paisagens em recorte e colagem e em desenho. Poderiam, segundo a professora, embasar-se no material distribuído para observação. Deveriam igualmente criar a localidade, preencher o postal e “enviá-lo” a um colega.

Enquanto orientava o trabalho, a Professora Beatriz mostrava alguns postais feitos por alunos no ano anterior (com *slogans* sobre a preservação do planeta). Deixou à disposição materiais diversos para a colagem, como papéis coloridos, E.V.A.⁵², adesivos, folhetos turísticos, sendo que o papel de fundo para os cartões postais foram distribuídos aos alunos já cortados no tamanho exato.

A maioria dos estudantes sabia o que era uma paisagem e trabalhou com rapidez, embora a professora os orientasse para que inserissem mais elementos nas composições. Os cartões postais deveriam ser concluídos em casa, se necessário, e entregues na aula seguinte para avaliação.

Com as duas turmas de 8ª Série, a Professora Beatriz iniciava a elaboração de projetos de instalações em grupos, baseados no filme “Uma vida iluminada”⁵³. A idéia era de trabalhar com coleções como no filme, mas de forma simbólica por meio da elaboração de instalações.

Para a criação da instalação, cada grupo recebeu um material organizado pela professora, constando passos para a elaboração: objetivos, conceito de instalação, tema, materiais, espaço ocupado, o significado, planta baixa, palavras-chave e relatório no final (mudanças ocorridas, reação do público, opinião do público, como ficou depois da visitação). A idéia da professora era de abranger todo o espaço da escola em uma manhã de aula para que todas as turmas visitassem os trabalhos.

As duas turmas da 8ª Série passaram algumas semanas elaborando o

⁵² E.V.A. é a sigla de "Etil Vinil Acetato", material emborrachado comumente usado em trabalhos manuais.

⁵³ Drama dirigido por Liev Schreiber em 2003 (EUA). O personagem principal é Jonathan, um colecionador obsessivo de pertences de seus familiares.

trabalho⁵⁴, sempre com orientação da professora, que procurava esclarecer a proposta, levantar possíveis problemas com o espaço e com as coleções. As suas experiências de criação e montagem de trabalhos artísticos, na época do curso de graduação, foram com frequência citadas como exemplo. A maior dúvida dos alunos foi sobre a distinção entre uma abordagem artística e uma abordagem meramente expositiva de uma coleção. Para discutir isso, a professora exemplificou mostrando várias vezes fotografias de instalações, conversando sobre aquele ambiente e contexto. Também fez os alunos lembrarem de sua ida à Bienal do Mercosul, para que se reportassem a um espaço de arte.

Os temas escolhidos pelos grupos foram diversos: cabelos, pedras, camisas de times futebol, *lingeries*, objetos místicos, fotografias de família, cartões de telefone, pegadas.

Professora Beatriz: *Cada grupo escolhe o que gosta. Algumas coisas têm que ser determinadas, mas tudo, não. Deixo livre, mas com um eixo, um tema.*

Aluna [debatendo com seu grupo]: *Arte pode ser feita com qualquer coisa, não precisa de algo específico.*

A professora compreendia que aqueles eram temas do interesse dos estudantes, mas, mesmo assim, os incentivava a pensarem sobre o significado do trabalho para além dos seus gostos pessoais. O trabalho deveria ter um “significado para as pessoas pensarem até sobre assuntos da atualidade. A instalação passa alguma coisa; a exposição, não”. Nessa busca pelo significado, ela os provocava a pensar sobre a diferença de montar a instalação de uma ou de outra forma. Depois de conversarem com a professora, dois grupos, cujas coleções eram mechas de cabelos e pegadas, decidiram que seus trabalhos seriam interativos, inserindo a participação dos visitantes na instalação.

Outro aspecto bastante debatido foi a respeito das decisões e estratégias que deveriam ser adotadas: como dispor os objetos, como pendurar, que material usar para colar, como amarrar, como cuidar para que nenhum objeto desaparecesse, entre outras questões. A postura da professora ajudava os grupos a direcionarem as suas ações.

⁵⁴ Vale lembrar que naquela escola havia apenas um período de Artes por semana em cada turma.

No último encontro do preparo das instalações, a professora fez uma série de combinações com os estudantes, desde o horário para montagem e desmontagem até a participação no seu trabalho e nos trabalhos dos colegas. Orientou que deveriam, também, fazer anotações sobre as instalações visitadas para serem comentadas em aula.

O dia da montagem dos trabalhos foi bastante movimentado, a proposta foi bem sucedida tanto na visão da professora quanto na visão dos demais professores. Todos os alunos da 8ª Série participaram, tanto na montagem do trabalho, nos primeiros períodos da manhã, quanto na recepção das turmas e professores. Disse a professora:

Professora Beatriz: As instalações envolveram toda a escola. Tudo saiu como planejado. Os alunos e os professores gostaram muito. Fiz uma reflexão com uma das turmas e já vi que eles compreenderam a diferença entre uma pedra na rua e uma pedra na instalação: "é uma representação diferente", disseram.

O preenchimento do projeto das instalações foi finalizado em aula, juntamente com uma conversa sobre todo o processo:

Professora Beatriz: O que vocês fizeram nesse trabalho que acabou?

Alunos: Instalações.

Professora Beatriz: O que é então uma instalação?

Alunos: Uma forma diferente de representar a arte.

Professora Beatriz: E vocês trabalharam com que idéia?

Alunos: Com coleções.

Professora Beatriz: Qual é a diferença entre instalação e exposição de objetos?

Alunos: As pessoas refletem sobre o cotidiano; tem que pensar para entender; é para conhecer os gostos diferentes, as personalidades; na instalação as pessoas comparam com elas mesmas; elas pensam em outras possibilidades.

Professora Beatriz: E a instalação das pedras?

Alunos: Foi legal; foi diferente; as pessoas são diferentes como as formas das pedras.

Professora Beatriz: Uma pedra da rua dá a mesma reflexão que na instalação dos colegas?

Alunos: Não.

Professora Beatriz: E a instalação das fotos? Havia dois trabalhos com fotos... O que significava o entrevero de fotografias, aquelas linhas entrelaçadas?

Aluno: Caminhos que se cruzam; dificuldades; felicidade.

Professora Beatriz: *E qual mais chamou a atenção de vocês? Será que foram aquelas que tiveram a participação do público, como das pegadas?*

Alunos: *Nada a ver!; não era nada de diferente aquilo; nem todo mundo quis ir.*

Professora Beatriz: *O que vocês mudariam?*

Alunos: *Tudo!; eu poria grade para não pegarem as coisas; deviam respeitar o trabalho dos outros.*

Professora Beatriz: *Vocês têm que ver que as pessoas não estão acostumadas, é bem essa a reação...*

Alunos: *As pessoas pegavam e roubavam, parecia gente pobre que não vai a exposições.*

Professora Beatriz: *São as diversas reações: interpretar, participar, fazer relações com vocês, até pegar e levar embora... Então, gostaram?*

Alunos: *Adorei!; sim!*

Professora Beatriz: *E se as instalações fossem montadas em outra escola?*

Alunos: *Ah, daí seria diferente.*

Professora Beatriz: *É, a instalação se modifica em outro lugar. A idéia é a mesma, o espaço é que se modifica. Parabéns à turma pelo trabalho em equipe!*

O último trabalho do ano foi sobre arte e *design*. A Professora Beatriz fez uma pesquisa sobre o design de cadeiras e relacionou com o trabalho da artista Zorávia Bettiol⁵⁵. Iniciou a aula fazendo os alunos pensarem sobre o que observavam ou privilegiavam na compra de uma roupa. Analogamente, os fez pensar nos itens empregados na escolha de uma cadeira.

Através de imagens impressas, capturadas em pesquisa na internet, a professora propôs que observassem as semelhanças e as diferenças na aparência das cadeiras consideradas “normais” e nas cadeiras “mais artísticas”.

⁵⁵ A artista recentemente havia exposto seu trabalho na Galeria Municipal da cidade.



Fig. 11: *Cadeira da borboleta azul*, Série Cadeiras, pra que te quero?, Zorávia Bettiol, 2004, objeto.



Fig. 12: *Cadeira do Deus Shiva*, Série Cadeiras, pra que te quero?, Zorávia Bettiol, 2004, objeto.



Fig. 13: *Cadeira do Cupido*, Série Cadeiras, pra que te quero?, Zorávia Bettiol, 2004, objeto.



Fig. 14: *Cadeira da formiga apocalíptica*, Série Cadeiras, pra que te quero?, Zorávia Bettiol, 2004, objeto.



Fig. 15: Montagem fotográfica da reportagem *Só nas cadeiras*, Revista Simples, set. 2005, n. 32, p. 60-63.

A tarefa, depois das indicações dos alunos, foi criar um projeto de uma cadeira artística ou não, em duplas, para depois executar a proposta, construindo a cadeira em miniatura. Em casa, os alunos deveriam pesquisar os materiais possíveis para realizar o trabalho.

Na atividade de desenhar o esboço da cadeira, a professora auxiliou com noções de desenho em perspectiva e na identificação de materiais para a construção, emprestando imagens (catálogos, revistas de decoração e imagens impressas) para que tivessem mais idéias. A idéia da Professora Beatriz era de dar continuidade ao projeto no próximo ano.

7.1.2 As aulas da Professora Isabela

A Professora Isabela e a turma de 3º Ano do 3º Ciclo iniciavam a decoração de uma máscara feita em papietagem a partir de um balão cheio. Para isso, no primeiro dia de observação, fixou no quadro algumas imagens (de um livro didático e de um calendário), orientando os alunos para que olhassem e, dessa forma, tivessem idéias para o acabamento da máscara.



Fig. 16: VELLO; COLUCCI; ARIANE, 2001, Prancha 1.



Fig. 17: VELLO; COLUCCI; ARIANE, 2001, Prancha 2.

Poderiam usar, segundo ela, formas geométricas ou algum elemento das máscaras indígenas, como palha, madeira e folhas. Brevemente, falou do uso das máscaras em rituais e danças de alguns povos.

Os alunos não tinham levado nenhum material para a atividade e nem todos tinham a máscara feita. No entanto, ela havia providenciado alguns materiais para o trabalho, como palhas e cordas, além de papel crepom e tintas fornecidos pela escola, o que foi distribuído para quem quisesse usá-los.

Durante a aula, ela ensinou algumas formas de usar o papel crepom e a corda, estimulando os estudantes a completarem a sua máscara ou (para os que não a tinham) ajudarem um colega. Enquanto explicava como enrolar o papel ou como desfilar e trançar a corda nos grupos, e alguns alunos a acompanhavam ouvindo e testando, outros desenvolviam outras atividades. Passando por uma das classes, a professora viu uma aluna desenhando no caderno. Dialogou brevemente com ela, indicando os desenhos japoneses chamados *mangás* poderiam ajudá-la a aprimorar o desenho da figura humana.

A Professora Isabela demonstrava ter um bom relacionamento com a turma e o ambiente era descontraído. Naquela aula, empenhou-se em incentivar os estudantes: elogiou, mostrou os resultados alcançados por uns alunos para os colegas, distribuiu materiais e ampliou o prazo para que todos fizessem as máscaras. Em torno de um terço da turma estava produzindo o que ela havia proposto.

O trabalho com a máscara continuou até o final do trimestre. A

professora havia orientado os estudantes para que as decorassem e as atividades seguiram nessa linha: aplicação de pintura, de cabelos de corda ou de papel. Algumas alunas enfeitaram suas máscaras com lantejoulas, material dividido entre o seu grupo. Outras quiseram fazer a máscara de gesso, cujo processo foi todo acompanhado e orientado pela professora em aula. Ela trabalhou juntamente aos que produziam, deu opinião, questionou, fez analisarem os resultados.

Por vezes, a professora fazia referência às máscaras africanas e do carnaval, através de fotocópias coloridas, de livro didático e de materiais pesquisados na internet que tinha consigo, indicando que cada cultura lhes atribuía significados diferentes.

Os alunos que não desenvolveram a proposta foram orientados a fazer um trabalho teórico. A professora forneceu alguns textos e solicitou que fizessem “uma pesquisa” a partir deles, o que foi feito pelos estudantes até o final período sem perguntas ou questionamentos. Em determinado momento, ela indicou que se empenhassem em escrever um pouco mais.

Analisando um conjunto de máscaras concluídas, a professora avaliou o resultado: “A gente pode mostrar imagem, mas sempre fica algo que não muda, que é deles”, referindo-se ao fato de que vários trabalhos apresentavam características semelhantes.

A escola da Professora Isabela estava engajada no projeto *A Cor da Cultura*⁵⁶ e as máscaras concluídas foram usadas em uma apresentação de dança, preparada pela professora com algumas alunas no turno contrário. Naquela turma, ainda, propôs a produção de faixas com frases sobre a cultura negra para promover a “integração, preservação das raízes e não só das raízes italianas. Para ter idéias diferentes de pessoas e povos diferentes, de outras religiões”. Os alunos foram incentivados a criar as frases que, depois das orientações da professora sobre medidas e proporção de letras, foram escritas em faixas de papel.

⁵⁶ O projeto *A Cor da Cultura* é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir – Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. O projeto tem o objetivo de valorizar e preservar o patrimônio cultural afro-brasileiro, através de trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas públicas e formação de professores. A formação de professores de Caxias do Sul para o projeto aconteceu em abril de 2006, em Porto Alegre. Participaram das atividades 80 professores e 10 assessores pedagógicos, totalizando 90 profissionais. Disponível em <http://www.caxias.rs.gov.br/educacao/smed_cor_cultura.php>. Acesso em: 25 ago. 2007.

Com o término do trimestre e do ano letivo, a professora fez uma retomada dos conceitos estudados no ano. Devolveu para cada um o primeiro trabalho feito: um desenho a partir de um poema levado por ela.

Professora Isabela: Vocês vão olhar para o desenho do primeiro dia de aula e agora vão reelaborar ele com mais detalhes e mais idéias. Passou um ano e vocês devem ter mais idéias, mais bagagem. O desenho de vocês está mais bem construído em termos de linha, de forma, de interpretação.

A professora fez uma retrospectiva falando de todos os trabalhos feitos desde o início e resgatando conceitos para que os estudantes pudessem empregá-los na atividade daquele dia. Primeiro fizeram um trabalho de retrato, sobre o que fizeram exercícios estudando posições e divisões do rosto. Retrataram o colega, investindo na representação de expressões e de detalhes. Observaram retratos da arte para, além de observar a figura humana, ter idéias de como trabalhar o fundo da imagem. Na época da Páscoa, fizeram uma leitura de imagens da arte, cujo tema era a crucificação de Cristo. Criaram uma composição em desenho representando uma pessoa de braços abertos em harmonia ou em desarmonia com o ambiente. À época da Copa do Mundo, criaram símbolos para a seleção brasileira de futebol, que poderia se tornar hexacampeã. Também trabalharam sobre a temática dos retirantes, a partir da obra de Candido Portinari, fazendo o que denominou como “releituras”. A professora citou ainda os “trabalhinhos de técnicas” feitos para o dia dos pais e as máscaras concluídas recentemente.

A Professora Isabela devolveu para cada estudante o seu desenho e fez indicações de onde poderia melhorar: os elementos estavam muito perto da borda da folha e eram muito pequenos, poderiam ser feitas a linha do horizonte e a rua em perspectiva, melhorar a inclinação da casa, complementar a cena, realçar detalhes, melhorar a figura humana, centralizar.

A professora passava nas classes, indicando novamente o que deveriam mudar. Também desenhava no quadro, questionando proporções, oferecendo possibilidades e mostrando à turma os resultados alcançados. Procurou fazer com que aprimorassem as composições que ainda traziam planificações, formas estereotipadas e diferentes pontos de vista na mesma cena.

Com a turma de 3º ano do 2º ciclo, foi iniciada a criação de máscaras

bidimensionais a partir de rostos de revista e da temática dos quatro elementos da natureza. A professora orientou que os alunos procedessem da seguinte forma: procurar um rosto em uma revista, que fosse do maior tamanho possível; com a transparência do vidro da janela, desenhar o contorno do rosto em uma folha; trabalhar sobre o desenho, transformando-o em uma máscara que, ao final, seria sobreposta à imagem inicial.

A Professora Isabela mostrou um trabalho pronto, feito por ela: uma máscara bidimensional com características de leão. Contou que viu uma fotografia do animal para poder compreender como era a juba, o pêlo e o focinho. Ela também mostrou trabalhos de estudantes de outra escola para que tivessem uma idéia do que fazer.

Professora Isabela: Agora vocês devem escolher um tema para desenvolver: frutas, carnaval, folhas, amor, alegria, estrelas. Só que vocês têm que ter uma referência para terem idéias e melhorarem os seus trabalhos. (...) Quer fazer máscara de cachorro? Pega uma revista e procura onde tem uma imagem de cachorro. Agora já deixei um monte de idéias, procurem as suas.

Alguns alunos precisaram iniciar o trabalho novamente porque a atividade era “copiar de um rosto para fazer uma máscara e não um rosto de novo”. A professora insistiu, ainda, que os alunos deviam providenciar materiais para fazer a colagem. Poderiam ser os mais diversos: plumas, lantejoulas, cordas, botões, grãos, canjica, massa, sagu. O importante do trabalho, segundo ela, era representar uma idéia.

Em certo momento, no entanto, disse: “não pode mais fazer leão como o da professora. Já dei mil e um exemplos, agora pensa”. Vários alunos estavam procurando fazer o seu trabalho igual ao dela. Além de incentivar que cada um encontrasse um tema de seu interesse, ela passou a apontar conhecimentos técnicos da pintura, do desenho e da colagem.

Após vários pedidos para que os alunos providenciassem materiais diversificados para colar na máscara, a própria professora providenciou algumas alternativas. No próximo encontro levou serragem tingida em dez cores diferentes, cordas e palha, o que incrementou as composições que contavam apenas com linhas de contorno.

Mesmo com o trabalho chegando ao final, a professora ainda precisou

retomar todo o percurso: procurar um rosto na revista, copiar o esquema em uma folha, fazer a máscara e colar a máscara no rosto. Os alunos que haviam faltado várias vezes ou simplesmente não tinham produzido estavam apenas iniciando enquanto muitos já tinham concluído o trabalho.

7.1.3 As aulas da Professora Délis

A Professora Délis terminava, com a turma de 2ª Série, uma colagem sobre o tema da sereia “Iara”. Tratava-se de uma integração com o trabalho da professora-referência, que estava tratando sobre folclore. A idéia era fazer os personagens folclóricos para compor um livro sobre o assunto, sendo que o “Boto” já havia sido feito.

As crianças haviam recebido uma fotocópia de partes do corpo da sereia, retirada de um livro didático. Deviam preencher o cabelo e o espelho pintando, recortando e acrescentando uma dobradura que seria a cauda. À medida em que iam terminando aquela atividade, a professora foi orientando para que fizessem o lobisomem. Novamente foi entregue às crianças uma fotocópia do livro como base, sendo que a atividade iria requerer o emprego de recorte, dobra e encaixe.

Durante o trabalho, a professora distribuiu papéis coloridos e laminados para completarem figura, auxiliando os alunos que não conseguiam fazer a dobradura ou que não compreendiam como desenhar as escamas. As crianças solicitavam ajuda o tempo todo, assim como queriam mostrar o que já tinham feito.

No próximo dia de observação⁵⁷, aqueles trabalhos com dobraduras e folclore já tinham sido concluídos. A professora levou as crianças na sala de Artes e solicitou que procurassem em revistas uma figura que “fosse proporcional à folha de desenho, não muito pequena e nem muito grande”, fazendo um exemplo para que a turma compreendesse a atividade. Teriam que desenhar o contorno da figura na folha de desenho com um lápis preto, utilizando-se da transparência da janela. Deveriam, em seguida, pintar “só a parte de fora, com cores alegres e fortes”. A

⁵⁷ Os trabalhos continuavam em outro período, pois as turmas da Professora Délis tinham mais uma aula de Artes em outro horário da semana.

imagem referência, de revista, deveria ser colada no verso da folha.

Durante o trabalho, a professora auxiliou quem precisava, explicando novamente a quem não tinha entendido, conversou em particular com algumas crianças por causa de seu comportamento, procurou imagens junto a eles.

Na próxima observação, a Professora Délis pôs duas imagens no quadro, reproduções de pinturas de Kandinsky.

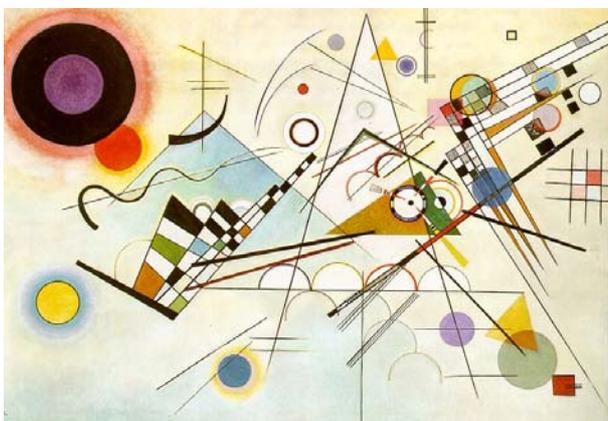


Fig. 18: *Composição IV*, Vassily Kandinsky, 1913. Óleo sobre madeira.



Fig. 19: *Swinging*, Vassily Kandinsky, 1925. Óleo sobre madeira.

Pediu que as crianças identificassem as formas geométricas, o que foi atendido rapidamente: círculo, triângulo, quadrado e retângulo. A Professora Délis indicou linhas retas e curvas e lançou um desafio às crianças: “como será que dá para fazer um círculo com a régua?” Alguns alunos foram ao quadro para solucionar o problema. Uma das estratégias apresentadas foi usar a régua tangenciando uma circunferência imaginária. A professora elogiou a solução e chamou mais alguém que pudesse ajudar, acrescentando a pergunta: “como posso fazer um círculo a partir de um quadrado?” Mesmo estando atentas, nenhuma criança se dispôs a ir ao quadro. Ela então desenhou: primeiro fez um quadrado e depois uma circunferência inscrita no quadrado. Depois disso, dois meninos quiseram ir ao quadro para testar as suas hipóteses, após o que a professora demonstrou mais uma estratégia para desenhar um círculo com uma régua, através da medida do raio.

Professora Délis: *A gente pega a régua e desenha uma linha reta com uma medida. Vai girando a régua e marcando as linhas sempre iguais [com a mesma medida e o mesmo ponto central]. Depois de fazer várias, a gente encontra o círculo aqui [desenha a circunferência].*

O trabalho, então, foi o seguinte: com as mesmas formas que apareciam nas obras, as crianças deveriam “remontar a imagem de um jeito diferente”. Foi salientado pela professora que as crianças deveriam usar a régua ou objetos redondos para fazerem as formas de que precisassem.

A cor folha de fundo foi escolhida por cada criança. A preocupação de algumas era a quantidade de coisas a fazer:

Aluno: Oba! Folha azul. Profe, dá pra fazer um monte de coisas?

Professora Délis: Sim, dá pra fazer um monte de formas. Pode ver as imagens que estão no quadro. (...) Pessoal, tem retalhos de papel na caixa que está lá na frente.

Aluno: É pra fazer igual àquilo lá?

Professora Délis: É para montar diferente...

Aluno: Olha esse papel! É transparente! [segurando um retalho de papel celofane]

A professora, passando de classe em classe, percebe que alguns alunos não conhecem as formas básicas. Foi desenhando, indicando nas imagens as suas características principais para que conseguissem realizar a atividade. Em determinado momento, chamou a atenção de todos e perguntou:

Professora Délis: O que é uma forma sobreposta, alguém sabe me dizer? (...) [indica partes da imagem] O que é sobrepor? (...) Sobrepor formas é pôr uma em cima da outra. Onde tem isso na imagem? [alunos apontam partes da imagem]. Vocês podem fazer assim no trabalho de vocês: sobrepor formas.

Com a proximidade do final do período, a professora recolheu os trabalhos, que seriam terminados no próximo encontro. Orientou que as crianças guardassem os retalhos de papel no lugar adequado, colocassem o nome no trabalho e recolhessem o lixo do chão.

O trabalho realizado a seguir era uma produção para a apresentação de final de ano na escola. O tema geral das apresentações era sobre os sonhos das

crianças. A atividade de Artes daquele dia era que cada criança desenhasse o maior sonho de sua vida. O suporte era um quadrado de TNT⁵⁸, sobre o qual deveria ser usando giz de cera.

Aqueles trabalhos comporiam o fundo do palco onde aconteceriam as apresentações. Por isso, a professora orientou que as crianças escolhessem cores contrastantes e desenhassem formas grandes para que, com a pintura forte, a platéia identificasse o que estava desenhado.

O suporte foi distribuído e cada criança escolheu a cor que queria. A primeira constatação delas foi que não havia possibilidade de apagar o desenho, independente de ser feito com caneta hidrocor ou giz de cera. Em certo momento a professora sugeriu que poderiam escrever alguma coisa no trabalho, o que momentos depois foi proibido por ela. As crianças tinham deixado de desenhar para escrever, rapidamente, diversas palavras, muitas vezes riscando o que havia sido escrito porque tinham mudado de idéia.

Professora Délis: Gente, está proibido escrever! A representação que estamos fazendo é em desenho. Não é de frases. Portanto, poucas palavras!

A turma estava gostando do trabalho e consultavam-se entre si enquanto a professora passava de mesa em mesa. Algumas crianças não conseguiam desenhar ou não sabiam qual era o seu sonho. A professora, para incentivar, providenciou folhas de rascunho na qual foi fazendo alguns desenhos, fazendo perguntas e pensando junto com cada criança como poderia ser o seu trabalho. Tentando provocar idéias, citou vários exemplos de sonhos (sonho de ser professora, ser jogador de futebol, ser do quartel) e deixou à disposição algumas revistas para os alunos olharem. Ao final da aula, recolheu as produções dos alunos para serem terminadas no próximo encontro.

Na primeira observação na turma de 3ª Série, a Professora Délis propôs a organização da pasta de trabalhos do trimestre e o término daqueles que não estavam concluídos. Havia, no conjunto, trabalhos com planos, linhas e efeitos ópticos, paisagem, abstração, rostos, tipos de árvores. No fundo da sala, estava

⁵⁸ T.N.T. é a sigla para Tecido-não-tecido. Esse nome vem do fato de que este material não é composto de “trama” e “urdidura” como os tecidos comuns. Suas fibras são tramadas segundo um arranjo aleatório, a partir de um polímero chamado Polipropileno. Disponível em <<http://www.dominici.com.br>>. Acesso em: 04 ago. 2007.

exposto um dos trabalhos do trimestre. Era um grande painel com animais feitos pelas crianças em pintura e colagem, depois de irem ao zoológico.

Cada aluno recebeu a sua pasta e, conforme julgasse, ia melhorando a pintura, acrescentando partes que faltavam, colando melhor. Olhavam cada trabalho, pedindo a opinião do colega e ouvindo a indicação da professora que, por todo o período, orientou a atividade.

Na aula seguinte, a turma trabalhou com tinta e misturas de cores, na sala de Artes. A professora explicou a tarefa, desenhando no quadro: dividir uma folha de desenho em quatro partes iguais. Cada uma das partes deveria ser pintada com as cores verde, azul, amarelo e vermelho. A condição, porém, era que as cores deveriam ser transformadas:

Professora Délis: As cores não podem ser usadas como estão no pote. Como se faz para clarear: põe açúcar, põe no sol? Não, mistura com branco que clareia a cor. E para dividir a folha bem certinha? Isso! Dobra que dá certo.

Na sala de Artes, os alunos trabalhavam em grupos, conforme a organização das mesas. Cada grupo recebeu uma bandeja contendo um pote grande de tinta de cada cor, um recipiente para água, pincéis, pratos de isopor reutilizados para misturar cores e um pano para a limpeza. A professora coordenou o trabalho, orientando quanto ao uso dos materiais e cuidando para que não houvesse desperdício. Com o final da atividade, os trabalhos foram pendurados para secagem e todos participaram da limpeza dos materiais e da sala, guardando as tintas que sobraram em potes vazios. A professora ainda teve tempo de passar uma tarefa: procurar em casa, e levar na próxima aula de Artes, objetos e figuras que tivessem as cores (claras) trabalhadas naquele dia. Sua intenção era de que as crianças descobrissem as misturas de cores adequadas para reproduzir o objeto ou a imagem.

Na próxima observação, a turma tinha iniciado um trabalho com a professora substituta, sob orientação da Professora Délis. Tratava-se de uma produção a partir da obra *Operários*, de Tarsila do Amaral.

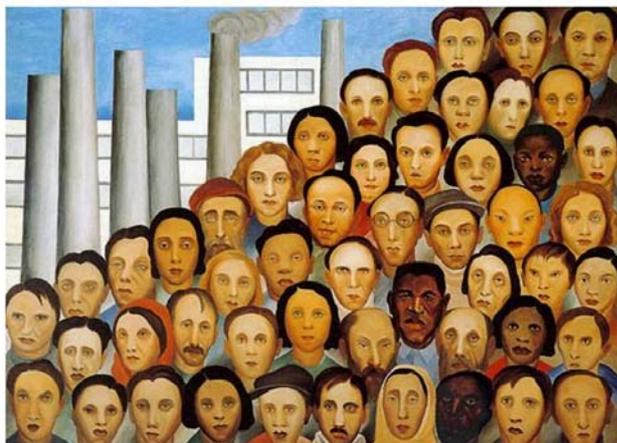


Fig. 20: *Operários*, Tarsila do Amaral, 1933. Óleo sobre tela.

A atividade era desenhar rostos em uma folha para substituir os rostos da obra. Cada criança havia ganhado uma fotocópia da imagem e, para atender à ordem, deveria empregar noções de desenho de rostos e de proporção em relação à imagem, o que foi anteriormente trabalhado. Para terem idéias, poderiam consultar revistas, buscando rostos diferentes. A orientação da professora foi a seguinte:

Professora Délis: Antes de começar o trabalho, vocês têm que ver qual é o tamanho do rosto da imagem, qual é a proporção. O que é proporção? (...) É, é o tamanho. Não dá para desenhar muito grande. Se não, não combina com o resto dos rostos. Olhem com atenção e desenhem. Tem revistas para olhar e ter uma idéia diferente.

Cada criança seguia o seu trabalho enquanto a professora iniciava as orientações individuais. Analisou as produções com cada aluno, observando-os atentamente para compreender a melhor forma de auxiliá-los. Também desenhou para eles, demonstrando algumas estratégias para conservar a proporção usando, por exemplo, o lápis como referência. Fez vários desenhos esquemáticos, que foram ficando para os alunos como referência. Desenhar, explicar e avaliar a estratégia eram ações que aconteciam uma em decorrência da outra, e o aluno atendido não deixava de prestar atenção.

Em certo momento, a professora solicitou que um menino ficasse como um modelo vivo para os outros observarem. Através dele, explicou as diferentes posições em que um rosto pode ser observado: de lado, inclinado para frente ou para trás, de costas e de frente, cada ponto de vista com diferenças na visibilidade de cada uma das partes.

A turma da 3ª Série também realizou um trabalho para a apresentação de final de ano, da qual todas as turmas da escola participaram com apresentações de música e dança. Na sala de Artes, cada criança ganhou um retângulo de TNT, sobre o qual deveria compor, conforme o tema escolhido pela escola naquele ano, uma pintura sobre os seus sonhos.

Por uns momentos daquela aula, prestei atenção somente às ações da professora. Foram ações de diversas ordens e, muitas vezes, concomitantes: pensou, adaptou, cuidou, refez, resolveu, fiscalizou, chamou a atenção, solucionou problemas, retomou a ordem da aula. Além de pendurar trabalhos, secar as mesas, organizar e fornecer material, atender aos chamados, sanar as dúvidas, ouvir, elogiar, guardar, olhar de forma geral, olhar de forma particular, investigar e incentivar quem não estava trabalhando. Apesar da rapidez com que aconteciam, as atitudes requereram compreensão, pensamento e conhecimento.

A primeira observação na 4ª Série foi em uma aula em quem estavam criando objetos tridimensionais. O trabalho foi realizado na sala de Artes e diversos materiais foram usados: papel, bandejas de isopor, palitos de tamanhos variados, rolos de papel, caixas vazias. A construção da escultura supunha o emprego de encaixes e de um posicionamento das formas que permitissem que o objeto se sustentasse sozinho.

A professora havia levado, no outro período de Artes daquela semana, alguns livros para que a turma observasse imagens da arte sobre os tópicos estudados, solicitando que os alunos levassem lanternas para fazer um experimento. No dia da observação, cada aluno tinha o seu objeto tridimensional, que seria usado para estudar-lhe a sombra. Porém, para usarem as lanternas, era preciso escurecer a sala, o que foi providenciado pela professora e alguns alunos, que prenderam panos pretos nas janelas.

Depois da explicação, a tarefa dos alunos era observar o que acontecia com a sombra de objetos quando recebiam a projeção da luz da lanterna. Foram usados objetos que estavam na sala de Artes ou do uso das crianças, como tubo de cola e garrafa plástica. Logo os alunos estavam curiosamente observando outras sombras: das mãos, tentando simular a forma de animais, a sombra dos colegas, projetavam luz no chão e nas mesas. A professora acompanhava as crianças, deixando-as explorar o material e o momento, participando e às vezes retomando um pouco da ordem. Ao final, conversaram sobre o que viram: a sombra era “preta”

e ficava “diferente”.

Após tal observação, construíram objetos individualmente para que a sua sombra fosse, então, estudada. Foram novamente à sala de Artes, levando os objetos e as lanternas. Depois de escurecer o ambiente, a professora fez as primeiras demonstrações foram feitas por ela: situou um objeto em cima de uma das mesas e, deslocando a lanterna, foi falando sobre a forma da sombra. A seguir, os alunos fizeram a sua observação, em que chapéu, mão, árvore, barco, avião, monstro, garrafa, prédio e folha, os objetos feitos por eles, foram “experimentados” em suas sombras, atividade na qual a professora juntou-se aos alunos, todo o tempo questionando sobre o que estava acontecendo e verificando as condições de luminosidade da sala. As crianças demonstraram compreender que a sombra era um produto da luz direta e forte, pois com a lanterna apagada não havia nenhuma sombra, mas com muitas fontes de luz, quando caía o pano preto da janela, por exemplo, “não dava certo”.

O próximo passo foi o registro da sombra. Para isso, as crianças precisaram ajudar-se para conseguir fazer o trabalho: segurar a lanterna, segurar a folha de papel e fazer o desenho da sombra do seu objeto. Houve quem movimentou o objeto, quem mexeu a lanterna porque cansou de segurar, quem “perdeu” a forma do desenho. Outros logo fizeram parcerias, auxiliando-se, tendo paciência, segurando a lanterna. Todos desenvolveram o trabalho, no entanto. A professora esteve sempre junto, mediando e agindo, e nem tudo o que ela fez deu certo. Quando isso acontecia, tentava outra vez, de outra forma, aceitando a sugestão das crianças.

Aluno: Está quase... Deixa que eu seguro... Deu!

Aluno: Valeu, professora!

Aluno: Mas olha só do jeito que saiu...

Professora Délis: Quem disse que a sombra tem que ser perfeita? Pensa no que a gente já fez...

Antes de o período terminar, a professora iniciou, com todos, uma análise do que foi feito:

Professora Délis: *Quem pode dizer o que foi feito hoje? (...) Sim, olhamos as coisas, os objetos, mas o que nós mais olhamos? (...) Isso, a sombra deles. Qual foi a maior dificuldade? (...) Teve gente que mexeu a folha, teve gente que cansou de segurar [a lanterna]. O que mais? (...) Vocês acharam que sombra ficou feia? Por quê? (...) É, as sombras não têm a forma exata e elas não têm cor, isso aí.*

A próxima fase do trabalho foi fotografar a sombra de objetos construídos em grupos. Usaram palitos, isopor, fitas adesivas, celofane. Foi necessário preparar um local especial para fotografar. A professora e os alunos que já tinham o objeto pronto montaram um fundo branco, com um pano preso no quadro, cobriram as janelas com pano preto e providenciaram uma fonte de luz para iluminar o objeto diretamente.

Cada grupo levou seu objeto até o “cenário”. Mas não foi fácil fotografar. Tinham que escolher um ângulo que favorecesse a sombra e a fotografia da sombra e, nessa busca, professora e alunos tentavam a melhor alternativa. Decididos sobre o quem fazer, era a professora quem fotografava, usando para isso uma câmera digital.

Ao final da sessão fotográfica, a professora mostrou aos alunos as imagens e obras de artistas, o que gerou vários comentários sobre luz, sombra e sobre o desenvolvimento dos seus trabalhos.

A próxima proposta iniciou com a professora mostrando uma reprodução da obra *Operários*, de Tarsila do Amaral.

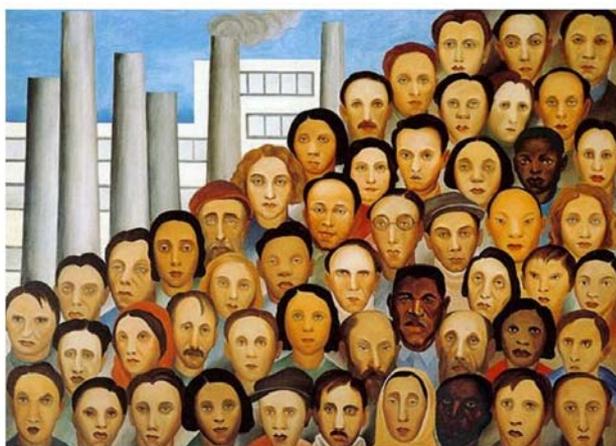


Fig.21: *Operários*, Tarsila do Amaral, 1933. Óleo sobre tela.

Professora Délis: *Quem já viu esta imagem?*

Alunos: *Tem na capa de um livro; eu vi na rua; é do Vitor Hugo [Vitor Hugo Porto, artista local estudado no ano anterior]; tem lá perto do SENAI; é do Abaporu.*

Professora Délis: *Agora olhem essa aqui [mostrando a capa de uma revista Isto é, em clara referência à obra da artista].*



Fig. 22: Capa da revista Isto é, Edição Nº. 1796, 10/03/2004.

Aluno: *Ah, mas não é igual!*

Professora Délis: *E por que não é igual? Por que a mulher daqui não está ali? O que é isso?*

Aluno: *É a capa da revista.*

Professora Délis: *E como foi elaborada? A capa da revista foi elaborada a partir dessa imagem aqui [indicando a reprodução da pintura]. (...) Vamos ler o que diz aqui: "Elas mandam!" Elas quem? (...) Isso, as mulheres, essas da capa. O que significa essa imagem da capa da revista, então?*

Alunos: *Que as mulheres fazem o serviço que homens faziam; futebol, exército... elas também "servem" [no quartel]; são que nem general!; antigamente só ficavam em casa; é que as mulheres são trabalhadoras; ali não tem polícia!*

Professora Délis: *Por que será? (...) Bom, essa aqui é uma obra da Tarsila do Amaral, o nome é Operários. Na capa dessa revista, fizeram citação da obra sobre as mulheres.*

Aluno: *É porque elas mandam mesmo!*

Professora Délis [entregando uma fotocópia de parte da obra]: *Vocês já têm noções de desenho de rosto, de olhos, de lado, para baixo, para cima, desde o ano passado. Hoje vocês vão substituir todos os rostos da imagem por outros rostos. Tem que ser um desenho recortado e colado em cima do outro. Vou deixar revistas aqui para ajudar vocês com as posições e com as expressões. Tem que cuidar a proporção que tem na imagem em relação ao desenho.*

Nem todos os alunos compreenderam a proposta e nem todos trabalharam. A professora passou de mesa em mesa, enfatizando que deveriam

prestar muita atenção à proporção, aquela era a principal habilidade do trabalho. Ajudou a compreender desenhos de bocas e narizes desenhando em suas folhas para que os alunos compreendessem, procurando referências nas revistas e analisando os rostos nas imagens. Ensina estratégias para medir, usando a referência do lápis.

A última aula de Artes observada envolveu uma proposta semelhante à realizada com as outras turmas, com a diferença de que a imagem produzida, dessa vez uma paisagem, seria costurada pelos alunos em uma camiseta, compondo o figurino da apresentação de final de ano. A produção foi feita com tinta sobre TNT, tendo como referência um conjunto de paisagens coletadas em revistas. Durante a pintura, a professora enfatizou a análise do espaço representado, empregando com os alunos as noções de verticalidade e horizontalidade. Constantemente solicitava que olhassem no quadro, onde estavam as imagens, para ver como era uma montanha, o mar, uma árvore, a linha do horizonte.

7.1.4 As aulas da Professora Joana

A Professora Joana realizava, com as duas turmas de 2º Ano do 3º Ciclo, estudos sobre deformação na fotografia e na pintura, câmera obscura, fotografia e efeitos fotográficos. Aconteciam duas atividades concomitantes: a pintura de uma paisagem da cidade, fotografada em 360º e a discussão/decisão de projetos de fotografia feitos em aulas anteriores pelos estudantes. A paisagem havia sido fotografada (em seis ou sete posições) pela professora em um ponto da cidade escolhido pela turma. Montada de forma a representar o lugar em 360º, a imagem formada pelas fotografias foi projetada, com retroprojetor, desenhada em grande formato em suporte de papel, medindo em torno de 3m. A idéia era produzir um trabalho de forma semelhante à câmera obscura. Após a professora retomar aspectos formais (textura, claro/escuro, degradês, linhas de contorno, forma) e aspectos técnicos (diluição da tinta, manejo do pincel, pintura do escuro para o claro), observados em aulas anteriores em fotografias em preto e branco e em pinturas, os alunos iniciaram o trabalho em grande formato, em grupos.

Enquanto um grupo de alunos desenvolvia tal atividade, todos

participavam da análise de projetos elaborados no encontro anterior para a realização de fotografia com múltipla exposição⁵⁹. Cada projeto foi explicado pelos proponentes, problematizado pela professora e discutido por todos quanto aos pontos não compreendidos e estratégias para efetivar a proposta. Cada proponente foi incentivado a apresentar a sua idéia para que fosse compreendido exatamente o que pretendia.

Nesse processo, a professora procurou fazer com que os estudantes pudessem avaliar o que propunham, mostrando novamente imagens⁶⁰ já vistas por eles e citando exemplos diversos (fotografias de registro policial para diferenciar retrato de perfil de retrato frontal, fotografias 3X4).



Fig. 23: *Abaporu*, Tarsila do Amaral, 1928.
Óleo sobre tela.



Fig. 24: *Nu descendo a escada*, Marcel Duchamp, 1923.
Óleo sobre tela.



Fig. 25: *Distorção*, André Kertész, 1933.
Fotografia.

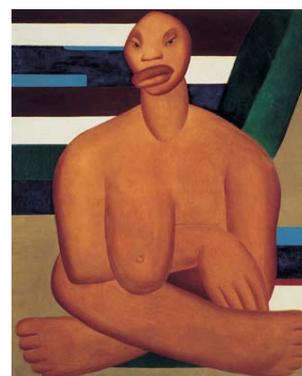


Fig. 26: *A Negra*, Tarsila do Amaral, 1923.
Óleo sobre tela.

⁵⁹ Múltipla exposição é uma variante do processo de fotomontagem que pode ser executada diretamente na própria câmera: a múltipla exposição de um mesmo negativo no momento de tomada da fotografia. Disponível em <<http://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 04 ago. 2007.

⁶⁰ Serão reproduzidas as imagens empregadas pelas professoras nas aulas observadas. Outras imagens, apenas referidas por elas, serão apenas citadas no texto.

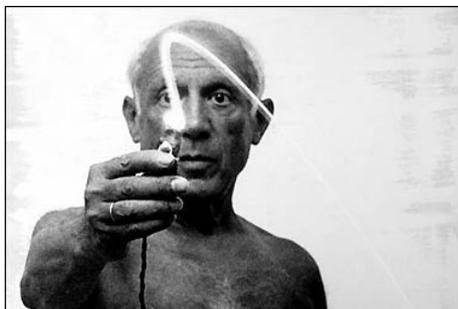


Fig. 27: Pablo Picasso "desenhando com luz".



Fig. 28: *Auto-retrato*, Francis Bacon, 1971.
Óleo sobre tela.

Os alunos também contribuíram citando exemplos e relacionando idéias com cenas de filmes. A professora chamou a atenção para a diferença entre a pintura e a fotografia, lembrando comparações feitas anteriormente, empregando na conversa termos específicos já discutidos com a turma: múltipla exposição, deformação, obturador (parte da câmera fotográfica), hiper-realismo⁶¹. Alguns projetos receberam a indicação da professora para serem repensados e outros foram eleitos pela turma para serem efetivados.

Após a votação, e enquanto os alunos se revezavam na pintura, a professora propôs à turma pensar no porquê das escolhas feitas:

Professora Joana: Vamos pensar na idéia dos projetos. O que vocês pensam disso? (...) Tá, é legal, mas por quê? Qual é o significado disso? (...) Aqui tem o desenho do quê vocês querem fazer, que é o croqui, mas a idéia do trabalho é diferente...

No período de análise dos projetos para serem realizados em fotografia e a pintura do grande painel 360°, a professora inseriu mais um trabalho para os estudantes realizarem: um desenho empregando o conceito de deformação. Para isso, retomou imagens com deformação da figura humana. Procurava discutir tal

⁶¹ "Hiper-realismo ou foto-realismo são termos que permitem flagrar a ambição de atingir a imagem em sua clareza objetiva, com base em diálogo cerrado com a fotografia. Os hiper-realistas "fazem quadros que parecem fotografias", afirma o crítico Gilles Aillaud por ocasião de uma exposição no Centro Nacional de Arte Contemporânea de Paris, em 1974. A frase traduz uma reação corriqueira diante das obras, o que não quer dizer que os artistas deixem de assinalar as diferenças existentes entre pintura e fotografia". Disponível em <<http://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 04 ago. 2007.

conceito com a turma, através da leitura das imagens:



Fig. 29: *Abaporu*, Tarsila do Amaral, 1928.
Óleo sobre tela.



Fig. 30: *Distorção*, André Kertész, 1933.
Fotografia.



Fig. 31: *Auto-retrato*, Francis Bacon, 1971.
Óleo sobre tela.



Fig. 32: *O Grito*, Edvard Munch, 1893.
Têmpera s/ madeira.

Professora Joana: *Vamos ver essa imagem aqui [F. Bacon; risos dos alunos]: ela é igual ou diferente de uma fotografia comum? Isso, é diferente porque é deformada. E essa aqui, tem deformação? Qual seria a diferença entre a foto deformada e a não deformada? (...) Entre essas duas [F. Bacon e Abaporu], o que tem em comum? (...) Há deformação nas duas: intencionais e com meios diferentes. (...) Como será que foi feito: como movimento do objeto ou movimento da câmera? É, é movimento da câmera.*

Em outro diálogo, a professora direciona a turma para a atribuição de significado às obras:

Professora Joana: *Olhem essa imagem [Abaporu]: que idéia ela “passa” ? E essa aqui, em preto e branco [A. Kertész]: o que lembra? (...) Isso! Filme de terror, o que mais? É estranho também? Alguém disse que é engraçado estar assim [A. Kertész]? E por quê? Pensem nestas duas imagens, esta fotografia e o Abaporu: o que têm a ver com “O Grito”? Isso! Todas têm deformação. Mas e as cores delas... o que dizem? As cores da Tarsila são o quê? Muito bom, infantis. Tem simplificação [da forma] também, não tem? Então tem diferença de significado entre elas por causa da deformação, do preto e branco e do colorido, uma é mais escura, pela quantidade de sombra, a síntese da imagem é diferente. (...) O que essas imagens são: tristes, alegres...? Certo, mas por quê? Onde está isso nessa imagem [F. Bacon]? Que idéia passa uma pose assim [A. Kertész]? Sim, medo...*

Em determinado momento, quando um aluno referiu-se ao caráter não real das imagens, a professora relembrou outro momento de estudo:

Professora Joana: *Lembra daquela imagem do cachimbo [René Magritte], que nós já vimos? Então, se aquilo não é um cachimbo de verdade, essa aqui também não é. Pensa em representações.*

Após essa conversa, os estudantes poderiam trocar idéias em duplas para produzir uma imagem com deformação da figura humana, sendo que alguns ainda realizavam a pintura da paisagem 360°. A professora passou em cada dupla para que discutissem as idéias com ela, questionando sobre composição e significado, propondo alternativas quanto aos materiais adequados para cada trabalho e respondendo perguntas do tipo: "Professora, pode isso?".

O próximo trabalho com as duas turmas do 2º Ano do 3º Ciclo foi a execução das fotografias com múltipla exposição, cujos projetos foram escolhidos coletivamente. Com antecedência, a Professora Joana preparou uma sala de aula, que não era ocupada no seu turno de trabalho, no que foram necessários materiais e condições específicas, providenciados por ela: câmera fotográfica analógica, tripé, espaço escurecido com lonas pretas. Na aula, os estudantes auxiliaram na finalização do preparo da sala, esticando melhor as lonas junto às janelas, fechando absolutamente todas as entradas de luz, afastando classes e cadeiras, cuidando da porta para que ninguém entrasse em um momento inoportuno e, com isso, prejudicasse a escuridão necessária para as fotografias.

Enquanto a professora montava o equipamento, foi conversando com a

turma, explicando novamente o que ia ser feito e lembrando o que alguns alunos já tinham estudado sobre fotografia no ano anterior, referindo-se às funções da câmera analógica: o filme, a velocidade do obturador, a relação entre velocidade e resultado, a função do *flash*.

Cada projeto eleito pela turma foi testado em um pequeno ensaio antes de fotografar a proposta. Um dos projetos era o de criar a imagem de um aperto de mão, sendo que as duas pessoas da cena seriam o mesmo estudante. A professora, o proponente e a turma contribuíram opinando (ou mesmo observando) para que o trabalho fosse bem sucedido, pensando nas posições inicial e final e na distância do braço que deveria ser estendido. Depois do ensaio feito, efetivou-se a imagem: com o obturador aberto, o *flash* foi disparado primeiro com o estudante estendendo a mão na posição inicial e em seguida na posição final.

Alguns grupos quiseram criar a imagem desenhando com luz, usando para isso uma lanterna. A operação fotográfica foi feita a exemplo da cena de duas pessoas falando ao telefone: dois estudantes se posicionaram como se falassem um com o outro ao telefone. O obturador da câmera foi aberto e, no espaço entre os dois falantes, um terceiro estudante “desenhou” a conexão entre os dois aparelhos telefônicos com a lanterna acesa.

Durante todo o processo a professora ressaltou o caráter experimental do trabalho, já que o resultado só poderia ser verificado após a revelação do filme. De certa forma, isso gerou grande expectativa nas turmas, fazendo com que a elaboração da cena antes de ser fotografada fosse muito bem analisada. No entanto, mesmo com a argumentação da professora sobre o experimento, alguns alunos não quiseram participar das propostas, com medo de errar.

Todas as propostas eleitas foram realizadas, criando imagens fotográficas com os efeitos de múltipla exposição e o desenho com luz. Muitas questões técnicas foram tratadas a partir de perguntas dos estudantes e de apontamentos da professora, como: a diferença entre fotografia e filmagem, o posicionamento da câmera em relação à cena e à fonte de luz, a função da luz na fotografia.

Até que as fotografias fossem reveladas, foi iniciado outro trabalho, seguindo a temática de processos fotográficos. A professora havia ido à 27ª Bienal de São Paulo, ocasião em que fotografou diversas obras de arte, usando máquina fotográfica digital. Um de seus registros, a obra da artista Paula Trope, gerou uma

proposta de trabalho na escola. A obra é de um projeto de fotografia *pin hole* desenvolvido com jovens em uma comunidade na cidade do Rio de Janeiro⁶². Trata-se de um grupo de meninos que construíram uma minifavela no lugar onde moram, usando para isso tijolos, miniaturas de carros e de armas e peças de jogo *Lego* representando pessoas.

As imagens, gravadas em DVD, foram vistas na sala de vídeo da escola, gerando um amplo diálogo sobre arte, fotografia e contexto social. Depois de explicar que havia fotografado todo o trabalho da artista, a professora deu a orientação de que os alunos falassem sobre o que viam, o que entendiam e o significado da imagem para eles:



Fig. 33: *Projeto Morrinho*, Paula Trope, 2006, fotografia *pin hole*.

Aluno: *Ali tem um borão. É uma favela.*

Professora Joana: *O que aconteceu para ter borão? Como foi feita essa imagem?*

Aluno: *Com deformação.*

Aluno: *Com um espelho.*

Aluno: *Com foto.*

A partir das colocações da turma, a professora elaborava novas perguntas, incluindo as hipóteses levantadas por eles. Aos poucos, os elementos da mini-favela foram sendo identificados, com o auxílio da relação de tamanho sugerida

⁶² O trabalho da artista Paula Trope (2004/05), "Os Meninos do Morrinho", é realizado em colaboração com crianças e adolescentes daquela comunidade. Lisette Lagnado, curadora da 27ª Bienal de São Paulo, cujo tema principal era "Como Viver Junto", situa o trabalho da artista em "uma dimensão minúscula dentro do mundo globalizado, mas na área em que ela atua, com os meninos do Morrinho, é uma célula ativa de uma transformação de consciência daquelas pessoas". Disponível em <<http://diversao.uol.com.br/27bienal>> Acesso em: 04 ago. 2007.

pela professora.



Figs. 34 e 35: *Projeto Morrinho*, Paula Trope, 2006, fotografia *pin hole*.

Professora Joana: *Se aquilo é uma pecinha de Lego, então... Isso! São brinquedos. (...) Carros de brinquedo, armas. (...) Há um prédio representado, ele não é real.*

Relacionando as imagens, os estudantes concluíram até este ponto que tratavam de moradores de favela, ao mesmo tempo em que foram percebendo as características da fotografia *pin hole*, ainda sem compreender que se tratava daquela técnica. Apontaram a pouca definição, o embaçamento, a curvatura das imagens, a deformação no corpo dos jovens fotografados:

Aluno: *Acho que a deformação foi feita com espelho.*

Aluno: *Como o espelho redondo [convexo] que tem no mercado.*

Professora Joana: *Será que é espelho? De que outro jeito se pode deformar uma fotografia? (...) Como fica o filme na máquina? Esticado e plano, não é? Se a [imagem da] foto está curvada, então o filme estava em um local curvo. Em que objeto seria? Em uma... lata! Uma lata é um objeto curvo, cilíndrico. Na máquina o filme fica esticado, mas na lata acontece a distorção do próprio filme, que é o *pin hole*.*

A professora aproveitou o momento para falar sobre a técnica *pin hole*, já tratada anteriormente, e sobre o trabalho da artista, chamando a atenção para a questão da autoria do trabalho artístico:

Professora Joana: *A artista fez as imagens em conjunto com os garotos, fez o trabalho com eles, ensinando a elas como fazer foto de lata e os garotos escolheram o que fotografar. Quem é o artista nesse caso?*

Aluno: *Todos.*

Professora Joana: *Mas quem é o autor?*

Aluno: *É um trabalho coletivo!*

Professora Joana: *Mas nos trabalhos feitos em aula, a profe é autora também?*

Ao chegarem à sétima imagem, de aproximadamente trinta imagens no total, um dos alunos percebeu de que se tratava:

Aluno: *É uma favela em miniatura, olha lá!*

Aluno: *Aparaceu na TV.*



Figs. 36 a 38: *Projeto Morrinho*, Paula Trope, 2006, fotografia *pin hole*.



Figs. 39 a 44: *Projeto Morrinho*, Paula Trope, 2006, fotografia *pin hole*.

Lendo as imagens, foram discutindo vários aspectos: o emprego de termos adequados (eram fotografias e não desenhos), a escala dos objetos, o ângulo da câmera, a diferença de enquadramento entre as imagens, a luminosidade intensa que “queimou” o filme algumas vezes. Novamente surgiu a questão da representação da imagem:

Professora Joana: *Onde eles estão?*

Aluno: *Ainda é favela, ao menos representa...*

Aluno: *Aquilo ali [letras nos muros e peças de jogo de montar] é pixado.*

Professora Joana: *Lembra pixação? Sim ou não? E pelo estilo da letra...? Sim. E ali, o que é?*

Aluno: *Carros, brinquedos, peças.*

Professora Joana: *São peças, mas o que representam? (...) Que lugar da favela está representando? É, pode ser a parada de ônibus. (...) Isso! É como uma maquete enorme...*

Aluno: *As pecinhas podem ser as pessoas!*

Professora Joana: *E aqui, o que pode representar? (...) Uma quadrilha? Há mesmo um rosto?*

Aluno: *É no Rio de Janeiro; tem um Cristo Redentor.*

Aluno: *Profe, olha o tamanho da estátua com [em relação aos] os prédios!*

Professora Joana: *Como melhorar a relação de tamanho, então?*

Não somente aspectos técnicos, mas expressivos, foram tratados a partir das imagens: a relação entre deformação e proximidade da câmera, os “borrões” como marcas da luz com o movimento da lata, os planos do espaço, o ponto de vista “de baixo para cima”, as impressões que isso causava.

Finalizando a leitura de imagens, a professora indicou uma placa em uma das fotografias, na qual estava escrito “Projeto Morrinho”. Naquele momento, falou sobre o contexto muito específico de uma favela, uma condição diferente de vida:



Fig. 45: *Projeto Morrinho*, Paula Trope, 2006, fotografia *pin hole*.

Professora Joana: *A brincadeira dos garotos imita a favela. Eles representam o que acontece no cotidiano deles. Com essas fotos a gente pode conhecer a favela sem sair do nosso lugar de origem. (...) O próximo trabalho de vocês será pensar em fotografias, pensando no significado que as imagens ganham quando vão sendo elaboradas. As fotos de vocês têm que ter um significado para as pessoas, mas tem que ser importante para vocês também.*

A leitura das imagens na outra turma transcorreu de forma similar. As questões levantadas, no entanto, foram diferentes, pois seguiram os comentários dos estudantes. A professora falou sobre a diferença entre um ensaio fotográfico e uma série de pinturas; os alunos comentaram, a partir das fotografias, sobre múltipla exposição, lente olho de peixe, distorção. Houve quem relacionasse efeitos da luz nas imagens com o trabalho fotográfico experimental feito anteriormente. Houve uma troca de idéias sobre o que as imagens “pareciam”:



Fig. 46: *Projeto Morrinho*, Paula Trope, 2006, fotografia *pin hole*.



Fig. 47 e 48: *Projeto Morrinho*, Paula Trope, 2006, fotografia *pin hole*.

Aluno: *Parece tudo brincadeira.*

Aluno: *Parece miniatura, uma maquete.*

Professora Joana: *Mas parece ou não? (...) O que é, então?*

Aluno: *É dos faveleiros.*

Aluno: *Tem uma moto roubada.*

Aluno: *São tijolos de quatro furos!*

Professora Joana: *Dá para entender que foi tudo feito sem querer ou foi intencional?*

Aluno: *No filme “Espíritos” fica assim.*

Aluno: *Parece lá no Iraque.*

Aluno: *Ah, alguém montou assim.*

Aluno: *É a Rocinha.*

Na sala de aula, a professora explicou então a tarefa de cada aluno, que teria a forma de projeto e no qual deveria constar: o que gostaria de fotografar, em que local e em que ângulo, um croqui, uma descrição e o porquê daquele trabalho fotográfico. Enfatizou que a escolha teria que ser relacionada com o próprio aluno, para que o trabalho pudesse fazer as pessoas pensarem sobre os “significados das coisas despercebidas”.

Para o próximo encontro, a professora preparou uma nova leitura de imagens:

Professora Joana: *Primeiro vamos fazer uma leitura de imagem. Vamos elaborar nossas idéias e só depois fazer as fotografias novas.*

Procedeu da seguinte forma: em grupos, os alunos receberam uma fotografia artística. Em um rodízio, cada grupo deveria discutir, descrevendo e tentando interpretar cada imagem, “registrando as idéias, inclusive as discordâncias”. Enquanto os grupos trabalhavam na atividade, a professora os auxiliava, chamando sua atenção para como a fotografia foi feita, se o artista fotografou ao acaso, se combinou com as pessoas ou se foi uma montagem. Orientou que anotassem até as suas perguntas sobre as obras, até as que não tivessem resposta.

Sobre a obra de Hugo Denizart, *Regiões dos Desejos*, o diálogo com o grupo foi o seguinte:



Fig. 49: *Regiões dos desejos*, Hugo Denizart, 1984. Fotografia.

Professora Joana: *O que aparece na imagem? Como é que as pessoas estão nessa fila, como é a roupa, quem são eles? (..) Vamos ver o título... É, se eles querem comer... Comer é um desejo. O que o título sugere? Onde eles vão chegar? (...) Vocês têm que realmente discutir a imagem, assim como fizemos agora.*

A Professora Joana passou em todos os grupos, analisando as imagens junto a eles, valorizando idéias diferentes das suas. Eles a chamavam para receberem orientação e depois conseguiam seguir sozinhos. Diversos elementos foram analisados a partir das obras: a escala, o local da cena, existência de poucos ou de muitos elementos, os planos da fotografia, as características das pessoas retratadas em comparação a si mesmos.

No final da aula, a professora mostrou as fotografias que os alunos fizeram dias antes na sala escura. Disse aos alunos, enquanto o álbum passava para que eles olhassem como os seus trabalhos tinham ficado bons e o quanto tinha “adorado” os trabalhos; “as fotos ficaram muito boas”. Comentou também a respeito de sua pesquisa, feita há alguns dias, sobre fotografias *pin hole*. Relatou à turma as dificuldades que encontrou no preparo da lata e na revelação das fotografias, o que merece ser detalhado.

A Professora Joana explicou que os profissionais da área não compreendiam o que ela queria fazer e, por isso, afirmavam-lhe que era impossível fazer a revelação de suas fotografias *pin hole*. Graças à boa vontade e ao amplo conhecimento técnico de um laboratorista, ela havia conseguido entender o que deveria fazer para que o processo desse certo: o filme usado na lata deveria ter um tamanho mínimo para encaixar no aparelho de revelação. Sendo menor, não havia como revelá-lo, e era por isso seus testes não funcionavam.

A Professora Joana concluiu: “Eu não encontrava quem entendesse o que eu queria porque as pessoas que trabalham com fotografia não conhecem todo o processo fotográfico”. Por essa e outras dificuldades, foi levada a desenvolver seus próprios meios para melhorar a qualidade do processo (desenvolveu uma espécie de “saco escuro” feito com *blackout* para a manipulação do filme fotográfico no preparo da lata, em lugar de uma sala escura).

A seqüência do trabalho com as turmas foi a socialização das leituras feitas em grupos e o preparo de novas propostas para a fotografia *pin hole*, “cada um com os seus motivos, idéias e leituras”. As propostas melhor fundamentadas, explicadas, seriam realizadas. Os alunos poderiam propor fotografias de locais próximos à escola, situação em que todos poderiam participar da realização. No caso de ser longe da escola, um grupo de alunos iria com a professora para executar o trabalho.

A professora relatou à turma que, ao fotografar o arroio do bairro para um trabalho de outro Ano Ciclo, ficou revoltada com a poluição do local. "Eu não agüentei a situação e já fui atrás disso", disse, expondo aos alunos as informações que obteve na Prefeitura sobre como se poderia fazer a denúncia da poluição no arroio do bairro. Deduziu, com os estudantes que, conforme o tipo de lixo que havia no local, se poderia entender quem promovia a poluição. Se fosse a própria comunidade, havia a necessidade de trabalhar o assunto com ela.

Um aluno sugeriu criar e distribuir folderes no bairro e a professora acrescentou a idéia de fazer, no próximo ano, uma intervenção artística no local para a conscientização das famílias. Toda discussão serviu como fundamento para a proposta do momento, pois a professora sugeriu que o novo trabalho, em processo de elaboração, tivesse uma temática que fizessem as pessoas pensarem.

A professora passou, então, a falar sobre a execução de fotografias de lata, oferecendo a sua lata para os alunos verem e explicando como fez para prepará-la. Citou que o equipamento ainda não funcionava totalmente e levantou hipóteses para solucionar os problemas. A sua reflexão fez surgir, para os alunos, a necessidade de diferenciar os processos de fotografia digital, analógica e de lata, o que foi feito oralmente.

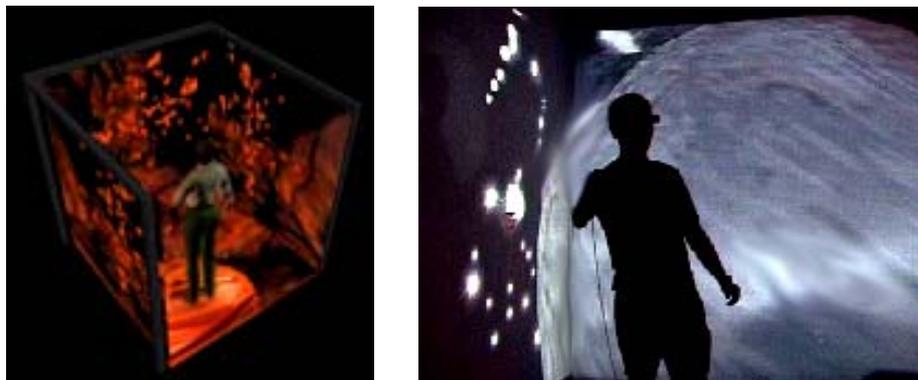
No momento dos alunos criarem as suas propostas, uma para fotografia digital e outra para fotografia *pin hole*, a professora escreveu no quadro os passos que deveriam seguir em seus projetos: a) o quê fotografar, descrição; b) o que quer dizer, comunicar, expressar, representar; c) fazer um croqui, um pequeno desenho; d) deixar claro o ângulo da fotografia.

"Tive uma idéia; quero falar com a senhora para ver se dá" foi uma frase muito ouvida naquela aula. Enquanto a turma trabalhava sob orientação da professora, as suas fotografias e a lata passavam para que todos pudessem olhar. Em algumas situações a professora voltou a explicar todo o processo fotográfico e a criação de um projeto fotográfico: "A fotografia passa pelo mesmo processo de criação que os outros trabalhos: tem que pensar, tem que elaborar".

A semana seguinte foi a última observação da aula da Professora Joana. Naquele dia⁶³, ela havia organizado uma visita a dois espaços de arte da

⁶³ Naquele dia foram ao passeio cultural as duas turmas de 13 anos e, no dia seguinte, foram as duas turmas de 14 anos.

cidade: a CAVE⁶⁴, na Universidade de Caxias do Sul, e a ciberinstalação *I'mito: zapping mobile zone* na Galeria Municipal de Arte Gerd Bornheim, ambos trabalhos da área de arte e tecnologia, coordenados pela artista e pesquisadora Diana Domingues, de cuja equipe a Professora Joana fazia parte.



Figs. 50 e 51: CAVE, Diana Domingues e Grupo Artecno, 2006, ambiente imersivo.



Fig. 52: *I'mito: zapping mobile zone*, Diana Domingues e Grupo Artecno, 2006, ciberinstalação.

Durante as duas visitas, a professora incentivou a participação dos estudantes, mostrando o funcionamento dos equipamentos, chamando a atenção

⁶⁴ “Uma CAVE (Cave Automatic Virtual Environment) constitui-se numa sala imersiva cúbica com 3 metros de aresta onde as faces e o chão são telas para projeção. O 'espectador' se coloca no interior do espaço ou no 'coração de um universo 3D'. A expansão do campo de percepção se dá, pois esteticamente o ambiente virtual oferece a possibilidade de se replicar sensações vividas pelo corpo no espaço real em um ambiente virtual. Nas cavernas digitais ou Caves há uma total eliminação dos limites da tela e uma sensação de mergulho no ambiente virtual, sem qualquer contato com o real. São os ambiente que oferecem o mais alto grau de imersão, indo além do uso de capacetes ou telas específicas para a realidade virtual (RV), mas sem o mesmo grau de imersão” (DOMINGUES, 2003).

para modos de interação. Foi participante juntamente com os alunos e, ao mesmo tempo em que atuava como técnica daqueles trabalhos, incentivava leituras e relações com os conhecimentos estudados na escola.

7.1.5 As aulas da Professora Lídia

A Professora Lídia, gestante na época da pesquisa, saiu em Licença Saúde no final do mês de outubro. Apesar da impossibilidade de observação de seu trabalho, concedeu-me uma entrevista. Mostrou-me pinturas de crianças de oito anos cujo tema era o negro, em trabalho vinculado ao projeto *A Cor da Cultura* e desenhos sobre lendas urbanas, realizados a partir do texto “Maria Degolada”⁶⁵. Em nossa longa conversa tratamos sobre os mesmos itens das demais professoras mas, no entanto, alguns não poderão ser considerados em maior profundidade na análise porque não foram observados em sua atuação.

7.1.6 As aulas da Professora Cecília

No dia da observação, a Professora Cecília tinha aula na 6ª e na 8ª Séries.

Com a turma de 6ª Série, a proposta em andamento era, a partir dos estudos feitos sobre Henri Matisse, criar e empregar formas na realização de frisos decorativos na escola, trabalho feito desde o ano 2000 e conservado nos corredores, salas de aula e outros espaços internos.

A proposta abrangeu várias produções. Primeiramente, os alunos criaram “a sua forma de identidade, uma forma própria”. Reproduziram-na em quatro composições empregando “elementos visuais e técnicas diferenciadas” com cores primárias, preto e branco, positivo e negativo, texturas táteis e visuais; frotagem, estêncil, colagem e desenho.

⁶⁵ “Maria Degolada” é um dos 13 contos do livro “A dobra do mundo” de Caio Riter. Reconta um crime ocorrido em 12 de novembro de 1899, na Vila Maria da Conceição, em Porto Alegre. O texto dramático, baseado no conto, foi escrito por Hercules Grecco e publicado em 2002.

No primeiro dia de observação, a professora fez com os alunos uma análise dos trabalhos feitos até aquela data, observando juntos se estavam concluídos, como estava o equilíbrio da composição e se haviam sido empregados os elementos e técnicas solicitados.

Tudo o que estava sendo estudado seria aliado ao projeto *A Cor da Cultura*, motivo pelo qual a Professora Cecília dispôs no quadro reproduções de obras de artistas brasileiros que trabalharam com a temática de índios e negros: *A Negra*, *Abaporu* e *Operários* de Tarsila do Amaral e *O Mestiço*, de Candido Portinari.



Fig. 53: *Abaporu*, Tarsila do Amaral, 1928.
Óleo sobre tela.

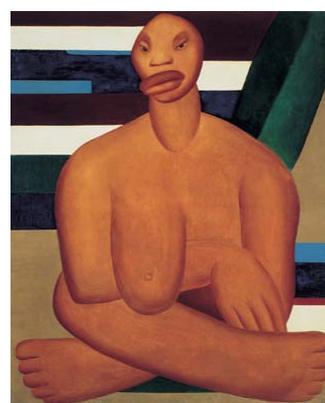


Fig. 54: *A Negra*, Tarsila do Amaral, 1923.
Óleo sobre tela.

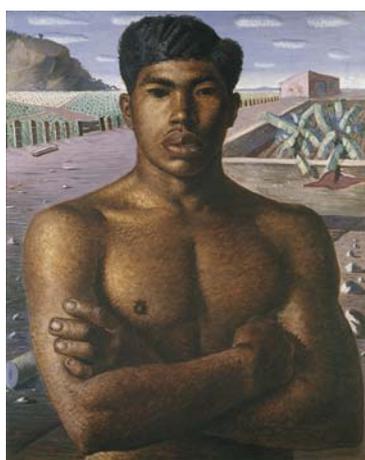


Fig. 55: *Mestiço*, Candido Portinari, 1934.
Óleo sobre tela.

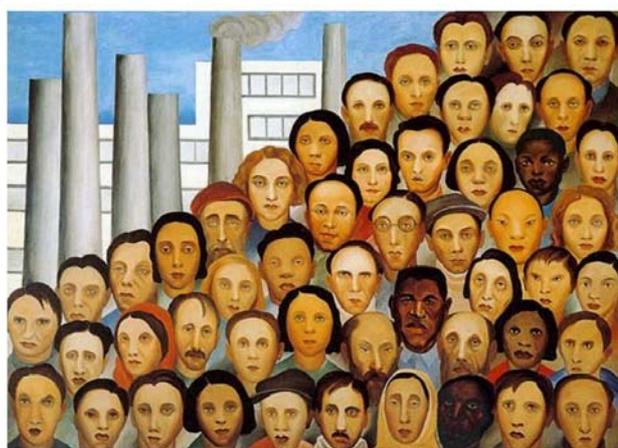


Fig. 56: *Operários*, Tarsila do Amaral, 1933.
Óleo sobre tela.

A partir disso, desenvolveu o assunto:

Professora Cecília: *A Tarsila, quando aprendeu a desenhar, aprendeu o desenho europeu, o estereótipo, mas ela quis mudar para poder representar o Brasil. Mudou as cores das peles*

e deformou para chamar atenção das pessoas. Isso causou estranhamento e provocação. (...) Essas obras são muito importantes e deveriam ficar sempre aqui no Brasil. O Abaporu está em coleção na Argentina, o governo deveria ter ações para que não fossem para outros países. (...) Foi a Tarsila quem começou a contar a história dessas pessoas: negros, índios, trabalhadores, e os artistas se uniram para mostrar o Brasil. Prestem atenção no olhar da negra: é triste. Os negros foram roubados da África para serem "peça". Ela podia ser uma princesa lá no seu país. Aqui, ela se deprimiu com a escravidão. (...) Nessa obra, Operários, a gente pode ver várias raças, o que é diferente de etnias. (...) Já Portinari, retratou a terra batida, a moradia de negros. Esse rosto é como o rosto do negro liberto: confuso, ele só sabia ser escravo, sem ter nada. Eles acabaram indo morar na Bahia porque lá tem mar, pescaria, uma liberdade.

Todo o diálogo foi construído com idéias e exemplos dos alunos, com muitas referências da mídia. Surgiram relações com assuntos de cunho social como produção, trabalho, consumo, poluição das fábricas, tendo a professora abordado ainda as religiosidades negra e branca. Traçou um comparativo, em que cada tipo de religião tem sua fé, suas oferendas, seus símbolos: santos, orixás, terço, guias, vela, alimentos.

Naquela discussão, com intensa participação dos alunos, a professora mostrou também os símbolos africanos da *adincra*⁶⁶ em um material impresso, falou o que significavam e concluiu a explanação voltando à obra de Portinari.

⁶⁶ Adincra ou Adinkra é um tecido africano pintado ou pintado à mão com várias cores e padrões. Suas origens estão ligadas a povos Ashanti, de Gana, e ao povo Gyaman, da Costa do Marfim. Na atualidade, além do seu uso sagrado, os tecidos Adincra são usados em vestimentas para ocasiões especiais como os festivais, para ir à igreja, em casamentos, cerimônias de batismo e ritos de iniciação e no *design* gráfico, na moda e na decoração. Cada um dos temas que compõem o corpo do simbolismo Adincra tem um nome e significado derivado de um provérbio, evento histórico, atitude humana, comportamento animal, fenômeno da vida vegetal ou formas de objetos inanimados e feitos pelo homem. Os significados dos temas podem ser divididos em categorias como: Estética, Ética, Relações Humanas e Conceitos Religiosos. Disponível em <www.dosanto.com.br>. Acesso em: 05 ago. 2007.



Figs. 57 e 58: Símbolos da *Adincra*.

Depois disso, todos foram para a sala de Artes. Lá havia jalecos (doados por empresas da região) para todos usarem nas atividades de pintura, protegendo o uniforme da escola. A professora deixou à disposição dos alunos alguns livros como base visual para a produção dos dois trabalhos de pintura em andamento: frisos decorativos e painéis sobre a cultura negra. Todos trabalharam agilmente, usando colheres, rolos, latas de tinta, pincéis, pratos e jornal em pinturas de grande formato. A professora se inseriu nos trabalhos, ora ajudando um grupo, ora outro, sugerindo modificações ou novas maneiras de execução. A produção ocorreu com objetividade e de forma cooperativa, pois a turma parecia estar acostumada com trabalhos daquele tipo.

No próximo encontro, a professora deu continuidade às atividades iniciadas, traçando mais algumas relações entre arte, cultura negra e pintura. Mostrou livros da biblioteca da escola com reproduções de arte, visando discutir o assunto com a turma. Após algumas combinações sobre os painéis da cultura negra, a turma foi para a sala de Artes para a parte prática da aula.

As pinturas em andamento (retratos, símbolos da *adincra* e cenas de capoeira), fariam parte de um evento na escola, a Mostra Cultural. Todas as produções dos estudantes, coordenadas pelos professores de Português, Educação Física e Artes, seriam apresentadas à comunidade: danças, gastronomia, teatro, pinturas, poemas. Em função disso, a Professora Cecília organizou equipes para que montassem a exposição, fizessem a identificação dos trabalhos, a colagem de cartazes e o término das pinturas.

Depois da Mostra Cultural, seguiram com a produção dos frisos. A

professora retomou o assunto analisando a produção até o momento: faixas de papel pintadas com as formas dos alunos em estêncil. Para “concluir e entender bem a proposta”, a professora pediu que procurassem no dicionário o que é um friso e retomou os estudos feitos sobre Matisse:

Professora Cecília: Vocês leram texto, conheceram pensamentos escritos pelo artista, desmembraram uma cor, pois Matisse acreditava em obras com várias cores. Ele dizia que as cores dão harmonia, uma estética à obra, lembram? Matisse passou ao recorte e colagem por causa de uma doença, fez trabalhos em partes, como os outdoors que a gente vê, e passou para vitrais de igreja. (...) Então, qual é o objetivo deste trabalho? É para ficar bonito, decorativo, decorado e legal. Matisse também pensava sobre a função decorativa.

Dessa forma, foi tratando sobre princípios de composição, primeiro e segundo planos, figura e fundo, relacionando os trabalhos dos alunos ao trabalho do artista.

Professora Cecília: O trabalho tem que ter qualidade, tem que concluir, pensar, organizar. O friso tem que ter ritmo e seqüência. Pensem nos trabalhos do Matisse, lembram?

Seguiram com a parte prática, reunindo-se nos grupos de trabalho para decidirem as cores, os planos e as técnicas de pintura que seriam usadas, fazendo primeiramente um croqui em papel para testar a escolha feita. Os frisos foram o último trabalho do ano letivo. Foram aplicados no ambiente interno da escola, somando-se à decoração existente.

Com turma de 8ª Série, a Professora Cecília finalizava a elaboração de uma pasta individual sobre as Escolas da Arte. No primeiro dia de observação houve apresentação do último grupo, cujo assunto era a Pop Art. A aula iniciou com a professora orientando a conclusão da pasta. A capa deveria ser criativa e demonstrar os conhecimentos de cores e de tipos de letras aprendidos no ano anterior. Falou da importância dos elementos visuais e da boa composição, pois “boa composição se conquista”. Em seguida, retomou brevemente as características de estilos já apresentados: Abstracionismo, Renascimento, Expressionismo, Op Art, Dadaísmo e Surrealismo.

O grupo responsável pela apresentação preparou-se dispondo no

quadro imagens (fotocópias de obras de arte, páginas de revista, livros, todos sobre artistas estrangeiros levados pela professora), trabalhos de outros jovens sobre o *Hip Hop* e distribuindo de dois textos para cada aluno.



Fig. 59: *Quatro Marilyns*, Andy Warhol, 1962.
Serigrafia s/tela.



Fig. 60: *Black Bean*, Andy Warhol, 1968.
Serigrafia s/ papel.

Todo o material recebido, assim como a produção de uma composição visual com as características de cada estilo compunham a pasta, que seria avaliada pela professora de Artes e pela Professora Bibliotecária ⁶⁷. O grupo e a professora dividiram a exposição do assunto lendo trechos dos textos ou exemplificando os assuntos abordados com as imagens no quadro: consumo, pessoas públicas, modificação nas imagens, repetição, Andy Warhol.

O restante da turma, além acompanhar a apresentação, fazia perguntas referentes ao assunto, contribuindo com a explicação. Ao final, a professora tomou a palavra e propôs a observação das imagens fixadas no quadro, primeiramente descrevendo-as e ressaltando os elementos formais e depois chamando a atenção para o significado de uma pintura ter representado um produto de consumo. Tal assunto a levou a falar sobre o funcionamento de uma grande exposição de arte como a Bienal de São Paulo, sobre os seguros das obras e também sobre o caráter político de uma obra de arte, atentando a turma inclusive

⁶⁷ A professora Bibliotecária ensinou a turma a organizar um trabalho: margens, capa, sumário, títulos, paginação. Os melhores trabalhos, os mais completos, ficaram como fonte de consulta na biblioteca da escola.

para a proximidade do período eleitoral.

A professora traçou ainda uma relação entre a Pop Art e a cultura *Hip Hop*, sobre o que tratava um dos textos recebidos, reproduzindo uma reportagem do jornal local.

O trabalho prático, no qual seriam empregadas características do estilo estudado, deveria constituir-se de uma composição com as cores fortes do estilo *pop* e a repetição de um objeto de consumo. Durante a atividade, a professora atuou junto aos alunos: incentivando a consulta aos livros de arte levados por ela, fazendo esboços para a compreensão do conceito da composição, dando alternativas e até apontando as intertextualidades entre a publicidade das revistas e o estilo *pop*. Isso a fez lembrar do cenário do programa Fantástico, programas em que, há algum tempo, obras de arte estavam sendo mostradas e comentadas. Aquela era uma chance de os alunos “verem como a arte está no mundo”.

Por fim, a professora deu algumas indicações sobre o próximo trabalho, que uniria a cultura negra a idéias dos alunos, entre elas a cultura *Hip Hop* e o teatro.

Na próxima aula a Professora Cecília recolheu as pastas e escreveu as seguintes palavras no quadro: trabalho, artes, escolas, livro, feira, artes, países subdesenvolvidos, África. Iniciou falando sobre a sua ida à Feira do Livro, que acontecia naquele período na cidade. Lá, comprou um livro de bolso, de preço muito acessível, cuja capa apresentava uma composição com a *Monalisa* e se chamava “As três faces da arte”⁶⁸.



Fig. 61: Capa do livro “As Três Faces da Arte”

⁶⁸ Textos de Bela Köpeczi, D’Arcy Hayman, Mikel Dufrenne, publicados no El Correo de la UNESCO (julho/agosto de 1971) e O Correio da UNESCO (março de 1973) selecionados por Alexandre Cirici, 1975.

Após tal relato, passou a relacionar uma série de idéias sobre a condição de países ricos e pobres, a trajetória da arte ocidental, o Impressionismo como o primeiro estilo internacional, as artes consideradas exóticas e menores. Leu um trecho do livro para a turma: "A arte e a estética possibilitam harmonização entre os homens", comentando "a importância da experiência estética dos governantes para que governassem de forma mais flexível, humana e ponderada".

Dessa maneira, a professora foi abordando a presença de estrangeirismos nas roupas e nas marcas, consumo e consumismo, tópicos questionados pela *Pop Art*.

Professora Cecília: *A Pop Art é uma forma de falar esteticamente sobre o consumismo. Às vezes as pessoas têm palavras escritas nas roupas e não sabem o que significam. Cada um é responsável pela sua estética e acaba sendo um veículo de venda de marcas. É importante que as pessoas conheçam arte. A Negra da Tarsila, por exemplo, é uma representação que mostra o terceiro mundo. (...) Picasso, quando fez as Demoiselles, no Cubismo, conhecia outras artes, a da África, por exemplo. Ele deu abertura para a arte africana.*



Fig. 62: *A Negra*, Tarsila do Amaral, 1923.
Óleo s/ tela.



Fig. 63: *As Senhoritas de Avignon*, Pablo Picasso, 1907. Óleo sobre tela

Comentou que, atualmente, alguns símbolos africanos podem ser vistos estampados em roupas, principalmente usadas por jovens nas cidades e nos grupos de RAP e *reggae*. Mostrou à turma, então, um livro com símbolos africanos e explicou o contexto: alguns povos da África pintam os tecidos com que farão suas roupas, representando idéias através de símbolos. O tecido pintado, personalizado

com símbolos específicos, chama-se *adincra*. Para aquelas pessoas, cada um dos símbolos representa tolerância, paciência, amor, “eu retorno e recomeço”, “eu mudo e transformo a minha vida”, “todo dia é um recomeço”, iniciativa ou dinamismo, entre outros significados. A professora desenhou alguns símbolos no quadro para que os estudantes pudessem compreender melhor a forma e a simbologia.

Os símbolos africanos foram aliados a poemas criados nas aulas de Português. O objetivo da Professora Cecília para aquele trabalho era que os estudantes tivessem “cuidado com a cultura de quem fala, de quem tem o discurso de tudo que se ouve; pode ser que nem tudo seja verdade. A gente tem que defender não a cultura do falador, mas uma cultura pensante”, fazendo referência a um texto lido para os alunos em aula. Conhecer e compreender a simbologia de outra cultura era, para ela, uma alternativa ao discurso homogeneizante, buscando uma postura mais crítica.

Cada aluno deveria reproduzir um dos símbolos da *adincra* (um aluno desenhou todos no quadro) para compor um trabalho coletivo em grande formato, além de um painel para cada poema, para serem expostos na Mostra Cultural. Durante a execução do trabalho, os alunos escolheram ouvir música, RAPs (sobre o que não houve objeção da professora), enquanto recebiam orientações em suas produções.

Na aula seguinte, a professora fez combinações sobre a Mostra Cultural, que seria no final daquela semana e abordou mais algumas idéias que considerava importantes. Falou sobre a imagem-estereótipo que se tem da África, assim como os estrangeiros têm do Brasil, e sobre como isso afeta a noção que temos sobre as culturas. Com isso, justificou que a Mostra Cultural deveria apresentar diversos tipos de trabalhos, relacionando a diferentes culturas: acróstico, poesia, *Hip Hop*, samba, samba eletrônico, culinária, mostra sobre orixás e graffiti. Sobre este último, disse: “as pinturas graffiti não são somente para dizermos que é feia ou bonita; são para pensar, são manifestações, são políticas”.

Seguiram os trabalhos, portanto, com a professora dinamizando e organizando as ações. Alguns alunos, em grupo, preparavam esquetes de teatro sobre o negro, ensaiando e produzindo elementos do cenário. Os demais davam andamento aos painéis com símbolos e poemas iniciados na aula anterior.

A aula posterior à Mostra Cultural foi destinada a assistir a filmagem das apresentações daquele evento, com o objetivo de aprimorar os trabalhos para

serem apresentados no evento de fechamento do projeto *A Cor da Cultura*, promovido pela Secretaria Municipal de Educação. A professora selecionou os trabalhos que seriam apresentados pelos critérios da qualidade e do tempo de cada apresentação. Indicou que os atores deveriam reavaliar a atuação, pensando em como deveria ser a postura do corpo e o exagero do gesto na representação teatral. Ao mesmo tempo, os preveniu de que não eram eles que estavam sendo julgados, mas o trabalho que eles estavam apresentando. As equipes dos cartazes e do cenário deveriam, igualmente, rever a execução da sua tarefa.

Professora Cecília: As pessoas [que assistiam] estavam atentas no dia da apresentação, prestando atenção à dramaticidade do teatro. Por isso vocês têm que representar mesmo, escutar a música e a dramaticidade da música para entrar no papel [alunos riem da expressão da professora, que exagerava os seus gestos]. No teatro, a gente pode brincar, se divertir, mas tem que levar a sério. Tem que entrar na música, pois quem vê entra no sentimento também. E os trabalhos têm que ser bem feitos, têm que ter boa qualidade.

Com a análise da filmagem e a intervenção da professora, os alunos concordaram que precisavam ensaiar muito mais.

No retorno à sala de aula, a professora devolveu as pastas, nas quais constavam orientações para que os alunos melhorassem algumas partes. Esclareceu que poderiam “fazer, na conclusão, seus próprios comentários, as relações que fez entre imagens, livros, coisas na rua e o trabalho; o que mais acrescentou no seu conhecimento, o seu comentário individual”. Foram, pela ordem da pasta, revendo juntos todo o conteúdo estudado, as características mais gerais das escolas de arte e a organização dos assuntos. A ordenação seguia os seguintes itens: capa, introdução, índice, escolas e datas (Renascimento, Realismo, Impressionismo, Expressionismo, Cubismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Surrealismo, *Op Art*, *Pop Art*) e, ao final, um texto intitulado “Panorama histórico brasileiro”, tratando sobre a semana de arte de 1922.

A professora fez uma ressalva:

*Professora Cecília: Algumas escolas de arte não foram citadas. Estamos no século XXI. Quem for ao centro, deve ir à Casa da Cultura, onde tem agora uma exposição interativa bem contemporânea. É uma instalação [obra da artista Diana Domingues, intitulada *I'Mito: zapping mobile zone*]. A arte não termina na Pop. Quem gostaria de ir? A maioria deveria*

ir... No ano que vem, vocês estarão em outras escolas, não sabemos que aulas de Artes vocês vão ter. Assim, com a pasta, vocês já sabem...

Sobraram cinco minutos de aula antes do sinal e, para a Professora Cecília, “em cinco minutos dá pra fazer uma obra de arte e pode ser até o tema do muro [que seria pintado] relacionado com Pop Art, por exemplo”. Naquele curto período, surgiram algumas idéias entre os estudantes.

O próximo encontro com aquela turma tinha uma programação diferente. A professora havia organizado, conforme sua preocupação em levar os estudantes a espaços de arte, um passeio cultural pela cidade. A grande maioria foi ao passeio (deveriam pagar pela sua passagem de ônibus) e, para aqueles que ficaram na escola (em torno de cinco alunos), foi elaborado um trabalho sobre uma das exposições que seriam visitadas.

O passeio compreendeu um roteiro que de certa forma refazia os estudos feitos sobre a história da arte e sobre a cultura negra. O primeiro ponto visitado foi a ciberinstalação *I'mito: zapping mobile zone*, de Diana Domingues e Grupo Artecno, na Galeria Gerd Bornheim da Casa da Cultura. Depois foram a uma galeria de arte que, além da venda de obras, abrigava exposições dos pintores Brito Velho e Eduardo Vieira. Em terceiro lugar, foram à Igreja de São Pelegrino onde há, além das pinturas de Aldo Locatelli, uma réplica da Pietà, de Michelangelo. Por último, visitaram a mostra Orixás, no Centro de Cultura Dr. Henrique Ordovás Filho. Em todos os locais a professora é freqüente com as suas turmas.

A Professora Cecília orientou os estudantes que aquele era um passeio de estudo e que o trabalho deles era observar, procurando relacionar o que vissem com os estudos feitos.

Na ciberinstalação *I'mito: zapping mobile zone*, a monitora da galeria fez uma introdução do trabalho para os alunos, falando sobre os temas que a obra abordava (mitos consumidos, santos, altar, produção de mitos).



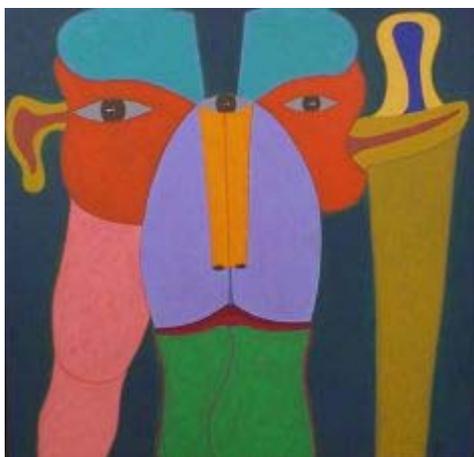
Figs. 64 a 66: *l'mito: zapping mobile zone*, Diana Domingues e Grupo Artecno, 2006. Ciberinstalação.

Todos ouviram atentamente e a professora participava fazendo perguntas que, de certa forma, se converteriam em alguma informação importante para os estudantes. Por exemplo, perguntou de quem era a obra, recebendo da monitora a explicação de que a autoria era da artista, mas a produção era do grupo Artecno. Concluiu, então: “a criação de tudo isso aqui, gente, é da artista. A idéia é dela”.

Terminada a parte inicial da monitora, todos foram explorar o espaço da instalação. A primeira ação da Professora Cecília foi ler atentamente o texto de abertura do trabalho. Depois disso, foi interagir com a obra junto aos estudantes. Como trata de mitos, havia a disposição recursos para o participante ser um deles ou produzir um deles. A professora explorou todos as possibilidades: vestiu roupas, usou acessórios, desfilou pelo espaço, posou para fotografias (que foram lançadas no site da obra) com seus alunos igualmente caracterizados, manipulou os objetos com código de barras. Vendo sua ação, os estudantes a seguiam, a olhavam, divertiam-se com ela ao mesmo tempo em que se encorajavam a interagir com a obra. Soube, naquele momento, que o trabalho havia sido montado recentemente na Alemanha, por ocasião da Copa do Mundo, o que a levou a novamente solicitar informações à monitora.

A visita da Professora Cecília com seus alunos naquele espaço levantou diálogos sobre a montagem de instalações em bienais, sobre autoria e sobre arte e tecnologia. No ônibus o assunto continuou com a professora perguntando sobre “que produto cada um tinha comprado”, de forma descontraída.

Na galeria de arte⁶⁹ foram comentados vários assuntos: o valor das obras, a diferença entre obras acadêmicas e contemporâneas (comparando com a ciberinstalação *I'Mito*), investimento em arte, criação e cópia e sobre artistas do estado e da cidade. Os temas surgiam de perguntas dos alunos ou de observações da professora.



Figs. 67 e 68: Pinturas de Britto Velho. Acrílico s/tela.



Figs. 69 e 70: Pinturas de Eduardo Vieira da Cunha. Acrílico s/tela.

O conhecimento técnico foi discutido com alguma ênfase, já que a Professora Cecília também tem produção artística. A professora explicava, a partir dos quadros expostos, a diferença entre obras e suas técnicas, mostrava detalhes

⁶⁹ Naquele período havia exposição dos artistas Britto Velho e Eduardo Vieira da Cunha, além da exposição permanente de artistas da região.

como a pincelada e a troca de cores, chamando atenção para o como aquilo tinha sido feito. Ela empenhou-se em defender a produção artística local e também relacionou algumas obras com os conhecimentos abordados na escola.

A Professora Cecília, a gerente da galeria e a Professora Bibliotecária que acompanhou o passeio desenvolveram uma discussão sobre a formação de público para as artes e sobre a importância de dar acesso aos jovens para que conhecessem arte. “Não posso comprar, mas posso olhar”, disse a Professora Cecília, aproveitando para incentivar os alunos que estavam por perto para frequentarem espaços como aquele.

Na igreja, a ênfase foi na observação da Pietá. Contando com a participação da Professora Bibliotecária em relação a aspectos históricos, foram apontados os elementos da escultura enfatizando a tridimensionalidade da forma, como as mãos, a composição triangular, o drapeado do tecido.



Fig. 71: Pietá, réplica da escultura de Michelangelo.



Fig. 72: Interior da Igreja de São Pelegrino com pinturas de Aldo Locatelli.

As portas de bronze, com alto-relevos também foram observadas em seus detalhes. Para a Professora Cecília, seria essencial todas as pessoas soubessem que podem visitar espaços de arte em sua própria cidade sem terem que viajar para isso.

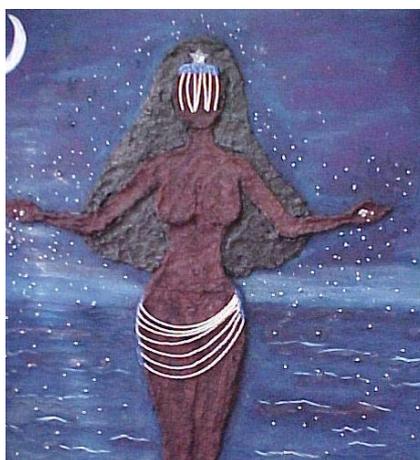


Fig. 73: Igreja de São Pelegrino, porta externa. Bronze.

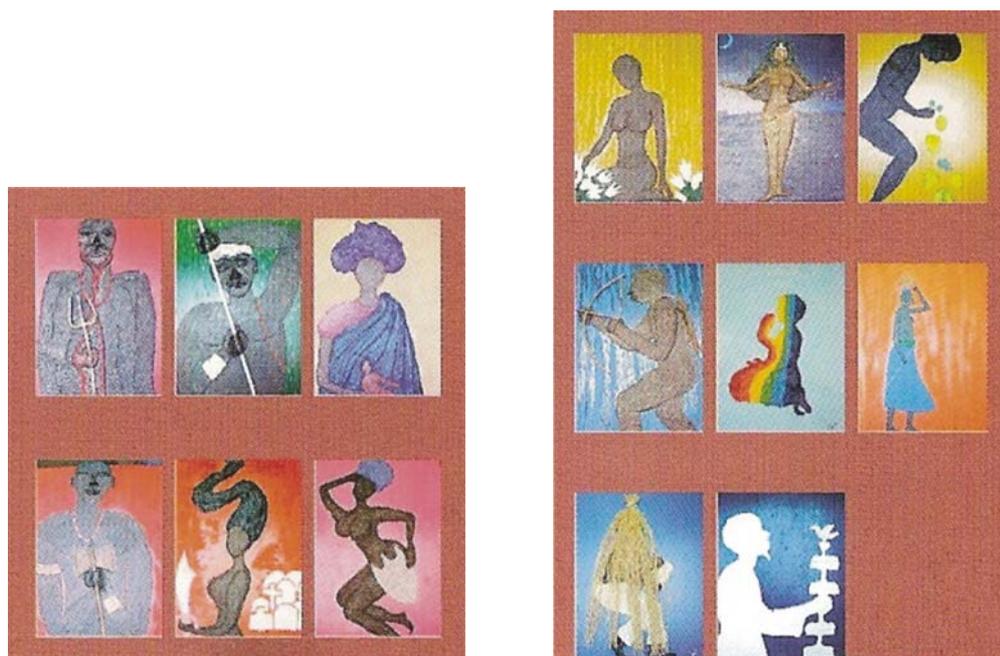
A exposição “Orixás” foi a última parte da programação daquela manhã. No trajeto, a professora foi inserindo o assunto, enfatizando o respeito à produção de todas as culturas.

Ao chegarem ao Centro de Cultura, visitaram ainda outra exposição. Eram fotografias e pinturas de um concurso para jovens artistas. Os alunos observaram os trabalhos livremente depois da explicação da monitora, acompanhando também as comparações feitas pela professora em relação ao que já haviam visto naquele dia.

Foi um estudante, conhecedor das histórias e características dos orixás, quem auxiliou na contextualização das obras do “Projeto Pé na África”. Teve amplo espaço para isso, explicando a influência do branco na constituição dos mitos e sobre o poder de cada um.



Figs. 74: *Orixás* – Projeto Pé na África, Gisela Cardoso da Silva e Leoni Lima, 2006. Pintura e papel machê sobre madeira.



Figs. 75 e 76: *Orixás* – Projeto Pé na África, Gisela Cardoso da Silva e Leoni Lima, 2006. Pintura e papel machê sobre madeira.

A Professora Cecília o auxiliava e fazia perguntas, acrescentava dados e ajudava a estabelecer relações. Atenta também às questões técnicas, destacou que os trabalhos eram baixos-relevos, que o fundo havia sido preparado por primeiro, falou sobre o preparo e conservação do papel machê e sobre a adequação da pintura ao material. Observou detalhadamente cada uma das obras, sempre integrando os alunos em sua análise.

A manhã de passeio cultural terminou com um lanche no parque. A professora ainda teve a idéia de distribuir agendas culturais (ganhadas no Centro de Cultura) aos estudantes, que foram lendo a programação do mês no trajeto de volta.

Na semana seguinte, na última observação, a turma da 8ª série elaborou uma instalação com produtos de consumo, para os quais foram criadas marcas fictícias e etiquetas com preços. A proposta era, conforme a orientação da professora, desencadear um pensamento sobre consumo, consumismo e objetos desejados através da montagem com os “produtos” dos alunos. De forma bem-humorada, houve prolongamento do assunto abordado pela exposição visitada.

7.1.7 A elaboração das aulas

Segundo as professoras, a elaboração das aulas segue variados caminhos. Algumas propostas acompanhadas na pesquisa foram criadas a partir de trocas de experiência em encontros de atualização no ensino de arte, o que se pode entender nas falas das professoras:

Professora Beatriz: *A idéia das instalações veio do Grupo de Estudos, que a gente desenvolveu coletivamente. Foi uma colega que sugeriu o filme [Uma Vida Iluminada]. Se der tempo, nesse ano eu vou continuar com o projeto das cadeiras, com aquela artista... [Zorávia Bettiol, sobre cuja obra o Grupo criou um projeto pedagógico]. Será que é fácil conseguir material dela?*

Professora Joana: *Um exemplo é o DVD do Picasso⁷⁰ que a gente viu no Grupo [de Estudos] e passei para os alunos verem. Coube direitinho no assunto. Também já descobri coisas interessantes em leituras ou alguma pesquisa para levar no grupo de estudos.*

Professora Délis: *As idéias vêm do grupo de estudos [do Projeto Arte na Escola], da TV, das colegas, de livros que eu compro, de revistas, de jornais... A gente vive pra isso porque a gente é profissional e tem dedicação.*

Para as professoras Cecília e Lídia, as aulas surgem de sua interação com a mídia (jornal, televisão e internet) e com publicações variadas:

Professora Cecília: *Olha, começo cada ano como uma pasta em branco. Mas esse trabalho da 8ª Série, por exemplo, começou com um filme que eu vi no Telecine e tem a ver com com as notícias do momento, com o que eu estava lendo. As notícias estão no jornal, e aí tu vai fazendo as relações com o dia-a-dia. Porque o importante é ler tudo que a pessoa goste, daí as ligações acontecem. Tive uma idéia, outro dia, vindo para a escola. (...) É horrível a separação entre as "artes do primeiro mundo" e outras "afrodisíacas, exóticas", as mulatas... Tem que ver direito o que está por trás disso.*

⁷⁰ Documentário de arte dirigido por Henry-Georges Clouzot, em 1955. Registra o pintor criando 20 telas e desenhos em tempo real. Conforme uma cláusula contratual, todas as obras registradas foram destruídas quando o filme foi finalizado. O documentário foi eleito tesouro nacional pelo governo francês em 1984.

Professora Lídia: *As idéias vêm do meu conhecimento, de não parar no tempo... Uso muito revistas e livros, não só de artes, de outras matérias também. E a internet eu uso demais. Só não uso mais porque não tenho banda larga. Geralmente eu vou colhendo informações e depois monto o trabalho. Foi assim com a Maria Degolada, na 2ª série. Procurei as lendas urbanas na internet, como o velho do saco e levei imagens grandes para a aula.*

Para a Professora Isabela,

- *Tudo ajuda [na constituição das aulas], até a Bienal, mesmo que a gente não se dê conta disso.*

Todas as escolas têm um Coordenador Pedagógico, função responsável por, entre outros itens, realizar o planejamento coletivo e interdisciplinar com os professores. Cada professora, no período da pesquisa, desenvolvia seu planejamento de uma maneira própria. As aulas da Professora Isabela eram elaboradas em momento específico de planejamento com a coordenação. No seu entender, aquele momento em grupo era fundamental para elaborar as idéias. As professoras Joana, Beatriz e Délis elaboravam seus planejamentos individualmente, buscando vinculação com outras áreas do conhecimento nos intervalos entre os períodos de aula e apresentando seus roteiros de trabalho em reuniões pedagógicas.

Professora Isabela: *Ah, o Coordenador me ajuda um monte! Tenho planejamento toda semana.*

Professora Délis: *Eu planejo sozinha. Às vezes a gente combina alguma coisa nos intervalos.*

Professora Beatriz: *Eu tenho um monte de idéias, mas é que falta tempo... e também o apoio das outras professoras. (...) A gente não tem planejamento. No horário com a Coordenadora, a gente está elaborando as habilidades da disciplina. (...) Bem que eu gostaria [de planejamento coletivo]! Às vezes uma idéia da outra professora ajuda: por que não fazer diferente [do que sempre faz]? Só que às vezes tu, sozinha, não enxerga.*

As professoras mantêm um acervo pessoal de materiais de apoio, que esteve efetivamente presente nas aulas de Artes durante a pesquisa. Na maioria são

publicações impressas que funcionam como fonte de imagens. A constituição desse acervo é ampla e diversificada: fotografias feitas pelas professoras em exposições, transparências para retroprojeter e imagens impressas pelo computador, fotocópias coloridas, material *arte br*⁷¹, material educativo da Bienal do Mercosul, DVDs próprios ou locados, coleções Pinacoteca Caras e Mestres da Pintura, calendários, coletâneas de reportagens e imagens de revistas, livros de arte (das editoras Cosac & Naify e Taschen), livros didáticos de artes para o Ensino Fundamental, cartões postais, folhetos publicitários, revista *Bravo!*, revista *Isto é*, material do projeto *A Cor da Cultura*, jornal da 23ª Bienal de São Paulo, catálogos e convites de exposições. Trabalhos de estudantes e das professoras também estiveram entre as imagens levadas nas aulas.

A Professora Cecília tem o apoio da escola para a formação de um acervo de livros de arte para a biblioteca. Para isso, indica livros, jogos ou outros materiais que possam contribuir para o ensino e para o estudo de arte.

Ainda foram citados, como origem das idéias, o uso da ilustração de livros de literatura infantil pela Professora Délis, e, pela Professora Isabela, o programa *Art Attack*⁷².

⁷¹ O material *arte br*, lançado em 2003, é uma produção do Projeto Arte na Escola e foi disponibilizado para espaços vinculados à arte/educação. É composto de cadernos para estudo do professor, organizados por temas relacionados ao trabalho de artistas brasileiros. Na concepção do material está a idéia de apontar “caminhos para que o professor se aproprie dos universos da arte por meio da leitura de imagem, convidando-o a atuar como pesquisador de arte e co-autor dos conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas”. Disponível em <http://www.artenaescola.org.br/mediateca_artebr.php>. Acesso em: 20 jul. 2007.

⁷² Art Attack é um programa do canal Disney, em que o apresentador Daniel Warren ensina a fazer brinquedos, desenhos, pinturas. O programa é assim descrito no site: “Em pouco tempo você já vai brincar de ser artista e descobrir como juntar objetos para criar algo novo! Art Attack é o espaço dedicado à sua criatividade! Descubra como fazer objetos incríveis a partir de coisas realmente simples. Em pouco tempo você vai fazer suas próprias invenções e se divertir sem parar. Aqui todo mundo pode ser artista! No Art Attack da Disney você faz arte, mesmo sem ser artista! Você vai descobrir que não precisa de muito para criar as coisas mais malucas, com materiais que estão meio encostados na sua casa! Precisa de um estojo para guardar a sua coleção de lápis? O Art Attack ensina como fazer um que vai dar inveja nos colegas. Quer uma minicasa na árvore para guardar as cartas de amor? Veja como fazer uma com o que você já tem em casa. Agora, se o que você quer é segurança, aqui você aprende códigos secretos que ajudam a proteger o seu quarto. Tudo isso e muito mais está em Art Attack da Disney: um programa divertido que mostra como é simples inventar e ser criativo sem sair de casa!” Disponível em <http://www.disney.com.br/DisneyChannel/Programas/show_45.html#up>. Acesso em: 04 ago. 2007.

7.2 EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DAS PROFESSORAS

As experiências estéticas das professoras foram identificadas no decorrer das entrevistas e consideradas na sua inter-relação com as aulas de Artes. Não é possível afirmar, contudo, que o conjunto de suas experiências estéticas se restrinja ao que será descrito a seguir.

A Professora Beatriz, na época da pesquisa, estava vinculada há 11 anos a um grupo adulto de danças populares. O grupo viaja anualmente para apresentar-se no país, sendo que a sua última viagem foi ao Acre. Costumam apresentar-se em casas de espetáculos, em feiras e em teatros. As coreografias são desenvolvidas por coreógrafos profissionais contratados pela companhia, sendo que a pesquisa de figurinos é coordenada pela Professora Beatriz de acordo com a dança estudada. Houve uma época em que ela ensinava danças populares para meninos e meninas, atividade que não exerce mais por falta de tempo. Seu envolvimento com o estudo sobre culturas evidencia-se em sua fala:

Professora Beatriz: Aquilo me fascina! De onde veio aquela roupa, as falas, as comidas? Isso é o que eu vivo todos os dias [em função do grupo de danças]. (...) Eu até trouxe o assunto para as turmas. Fiz uns bonecos na época da Copa do Mundo, com as roupas típicas das culturas. Eles adoraram! (...) Sabe que eu gostaria de morar em Canela por causa do turismo que tem lá?

Concomitante ao seu trabalho na escola e no grupo de danças, a Professora Beatriz coordena uma equipe de bordadeiras de malhas femininas. Há 13 anos na atividade, ela é responsável por criar o *design* dos bordados levando em conta, além da solicitação das malharias e das tendências da moda, um conhecimento sobre cores, texturas e materiais. Cada produção demanda uma nova pesquisa para adequar os materiais e pontos de bordado à composição criada.

A Professora Isabela tem visto na dança afro uma possibilidade de ensino, além do seu contentamento em praticá-la. Em 2006 mantinha, por sua iniciativa, um grupo de dança na escola em dois períodos semanais. Para ela, o conhecimento da expressão do corpo é fundamental para os jovens. Além de dançar, o que faz há dez anos, a Professora Isabela tem amplo conhecimento em

desenho, adquirido por ter lecionado desenho artístico em uma instituição de cursos profissionalizantes. Tratava da parte prática e teórica, o que lhe forneceu uma base sólida no desenho da figura humana. Comentou ter muito material sobre a técnica e que, mesmo assim, continua investindo em seu acervo com a aquisição de livros didáticos e técnicos e revistas especializadas. Em casa, produz trabalhos variados que são, para ela, a base para os trabalhos que propõe aos alunos.

A Professora Délis preocupa-se em ir a exposições e cursos na área de arte/educação. Nas entrevistas, citou a dedicação à profissão como a justificativa para o investimento que faz no seu conhecimento. As feiras do livro, as palestras com artistas e a pesquisa na internet foram citados como práticas importantes para exercitar-se em arte.

Questionada sobre como via os eixos do *ZIG-ZAG* na sua atividade de professora, disse ter consciência de que, antes de propor uma aula, deve ler, entender e contextualizar a arte para si e tentar produzir, ao menos mentalmente, o que será proposto às crianças. Afirmou que se um professor de Artes não estudar arte constantemente, lendo ou freqüentando, seu trabalho perde em qualidade. No entanto, compreende que o excesso de informação e o tempo reduzido tornam muito difícil exercitar leituras e contextualizações, exemplificando com sua experiência sobre Bienal de São Paulo: “tem muita coisa, a gente não consegue absorver tudo”.

A Professora Joana trabalhava em um grupo de pesquisa em arte, atividade que a mantinha em contato direto com pesquisas em arte e tecnologia e com a produção artística de abrangência mundial. Naquela atividade, lidava com instalações multimídia desde a montagem até o conhecimento tecnológico envolvido, passando pela produção de sentidos ligados à interação e à imersão.

Sua produção artística também aborda as relações entre arte e tecnologia, principalmente empregando a linguagem do vídeo, o que a levou a desenvolver conhecimentos sobre edição e processamento de imagens. A Professora Joana já foi contemplada com o financiamento do fundo municipal de incentivo à cultura em um projeto de artes visuais. Ela também desenvolve produção em gravura e pesquisa em fotografia.

A Professora Lídia tem muita afinidade com a informática, sendo a internet seu principal meio de pesquisa. Através da rede, pesquisou programas gratuitos e aprendeu a trabalhar com edição de som e de imagem, trabalhos que realiza com alunos em outra escola (que tem laboratório de informática). Considera

que a pesquisa para elaboração das aulas é, antes, uma pesquisa dela, pois é muito guiada pelo seu interesse.

Compreende que o conhecimento de teatro é muito importante, e tem se dedicado ao seu estudo. Falou da sua identificação com a linguagem teatral e percebeu que os alunos respondem positivamente quando a proposta é dessa área. Para aliar teatro e educação, assiste a muitas peças e investe em livros para ter subsídios teóricos da linguagem. Dedicava-se, na época da pesquisa, a procurar textos dramáticos na internet. Tendo encontrado diversos textos na íntegra, investiu ainda mais em sua busca.

A Professora Lídia ressaltou ainda que se expõe a experiências novas com frequência. Por exemplo, passou a assistir uma novela de televisão por que os alunos comentavam muito e fazia referência ao pintor Candido Portinari. Diz que não produz arte, mas empenha-se em fazer muitas leituras (de obras e sobre as obras) e em mobilizar todos na escola e na família para irem às exposições.

Professora Lídia: Eu sempre tive necessidade de entender o porquê das coisas. Eu mudei muito depois de entrar no curso de artes. Eu passei a entender a vida diferente, compreendi melhor a evolução do homem. Quando a gente trabalha com artes, passa a valorizar outro tipo de assuntos; ela abre os olhos da gente. Eu, por exemplo, gosto do design de carros antigos, sou fascinada por isso. E não é comum mulheres gostarem de carros [risos]. Tem outra coisa: eu fotografo muito, muito mesmo.

A Professora Cecília sempre teve produção em arte, com ênfase na linguagem da pintura. Afirma que a pintura é a sua linguagem de expressão e que "a inspiração não cai do céu", precisa de muito trabalho. Sua produção tende à temática social, sobre os oprimidos e o terceiro mundo. Há cerca de três anos, teve um projeto contemplado pelo Fundo Municipal de Incentivo à Cultura, com o qual produziu uma vídeo-instalação. Seu trabalho artístico mais recente tem a temática de jogos de amor, trabalhos que talvez constituíssem uma exposição no próximo ano.

Tem uma relação intensa com o seu trabalho artístico. Às vezes leva tempo para saber como concluir uma pintura:

Professora Cecília: *Eu testo os quadros lá em casa. Ponho na parede, convivo um pouco com a tela para saber o que fazer depois. Às vezes eu agilizo o pensamento escrevendo um pouco. (...) É por isso que a arte é difícil de vender, porque ela faz parte da pessoa [que a produz].*

Ultimamente, a Professora Cecília tem priorizado a produção de objetos decorativos. Ela mantém um atelier onde produz móveis em metal: mesas, cadeiras, luminárias e também esculturas. Além disso, trabalha sobre roupas, pintando, bordando e transformando peças.

As professoras Joana, Cecília, Délis e Isabela viajaram a São Paulo para visitarem a Bienal e outros espaços culturais. Os mais citados foram: Pinacoteca, Museu da língua Portuguesa, MASP e a peça “O Fantasma da Ópera”. Todas apontaram que eram experiências importantes para si e para a docência. Diz a Professora Joana:

Professora Joana: *Eu vou para a Bienal já pensando em que vai render para as aulas. Preciso sempre saber o que vou fazer com as turmas. Não é que eu vá preocupada para a Bienal, não é isso! [risos] Mas eu sei que vai ser uma chance rica para isso.*

De fato, na sua volta já pensava em como o material educativo da exposição poderia ser usado com os alunos, e uma obra completa, fotografada por ela, foi inserida no seu planejamento.

Em respeito à formação continuada, entendendo-a como uma experiência, as professoras dizem ser freqüentadoras de cursos, palestras e oficinas de arte/educação, referindo-se principalmente aos cursos organizados pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Projeto Arte na Escola. Todas elas têm ou tiveram algum vínculo com o Projeto, seja como participante das atividades ou na orientação de cursos, como o caso da Professora Joana. A Professora Cecília chegou a participar do primeiro encontro de implantação do Projeto, juntamente com docentes da Universidade Caxias do Sul no início da década de 1990.

Sobre a influência da formação continuada na sua prática, diz a Professora Beatriz:

Professora Beatriz: *Eu juntei uma idéia que saiu no Grupo [de Estudos], mais uma idéias minhas e mais uma pesquisa em uns livros, em casa. A experiência lá no Grupo faz a*

diferença.

Questionadas sobre a validade de freqüentar as atividades de formação continuada, todas consideraram de muita importância por ser um momento de troca de experiências com seus pares. No entanto, foi apontado que não há mais freqüência em razão do acúmulo de atividades profissionais ou porque os cursos, para a Professora Cecília, “muitas vezes são fracos e repetitivos”, sem trazerem novidades. No entender da maioria, é pequena a oferta de eventos específicos de arte/educação.

Para concluir, é interessante “ouvir” a Professora Joana em resposta à pergunta: de onde vêm as idéias para as aulas de Artes?

Professora Joana: Vêm das coisas eu conheço da arte; às vezes vem do grupo de estudos. Mas também são as coisas que eu me identifico, que eu estou pesquisando e que mexem comigo naquele momento. (...) Tive umas dúvidas sobre uma parte do processo do pin hole, mas pesquisei sem descanso em sites e laboratórios fotográficos da cidade, até que descobri uma solução.

7.3 RELAÇÃO ENTRE VIDA E DOCÊNCIA

Foi perguntado às professoras de que forma as atividades desenvolvidas fora da escola apareciam nas aulas de Artes, como uma forma de perceber as inter-relações entre a docência e as outras atividades desenvolvidas por elas. Seguem alguns depoimentos:

Professora Beatriz: Aparece só se for indiretamente. [O bordado] É mais moda, é mais futilidade. Arte não é moda, e moda não é arte. (...) Na Semana Farroupilha eu fiz uma atividade de dança com a ajuda do grêmio [estudantil]. Os alunos gostaram, participaram muito. Porque eu acho bem importante valorizar todas as culturas: a da periferia, a gaúcha. Também seria muito importante o trabalho com balé clássico, mas o problema é [a falta de] tempo... Não se tem tempo e nem apoio para fazer essas coisas. (...) Eu contei para os alunos que eu ia dançar no Acre. Na volta mostrei as fotos, contei da viagem. Eles gostaram de saber.

Professora Cecília: Não aparece nas aulas, os alunos nem sabem que eu tenho essa outra ocupação. (...) A decoração não tem um cunho social, emocional. O trabalho [de arte] não deve ser só bonito, deve ter indagação e pensamento. (...) Lá na outra escola vou ensinar a bordar e a customizar roupas. (...) Tudo é estética, é a pessoa que faz o seu estilo.

Professora Joana: Os conceitos de arte e tecnologia [que emprega nas aulas] vêm desse trabalho [pesquisa em arte e novas tecnologias] (...) É difícil separar o que aprende em um lugar do outro.

8. ANÁLISE

*"Não rir, não chorar, nem condenar
— mas compreender."*

Spinoza⁷³

Cabe agora analisar o resultado da pesquisa partindo do pressuposto de que somente um trabalho de compreensão pode fornecer condições para discutir o ensino contemporâneo de artes visuais. A intenção não é estabelecer julgamentos, nem encerrar conclusões. Citando Spinoza, pretende-se compreender as interfaces entre a prática docente e as experiências estéticas, de modo a conhecer o ensino de artes visuais desenvolvido por professoras de Caxias do Sul - RS. Importa entender limitações e revisar convicções, reconhecendo também os avanços nesta área.

Na análise foram considerados, de forma integrada, os objetivos específicos, anteriormente empregados na descrição da prática pedagógica das professoras-sujeito da pesquisa, aliados aos pressupostos teóricos. Tais objetivos são: a elaboração e o desenvolvimento das aulas, as experiências estéticas das professoras e as relações entre vida e docência em artes visuais. A idéia era analisar o que foi construído no curso da pesquisa tendo como subsídio os pressupostos teóricos.

8.1 ENSINO CONTEMPORÂNEO DE ARTES VISUAIS

A partir da história da arte/educação brasileira, pode-se ter uma idéia de que a disciplina foi empregada com diferentes enfoques, incorrendo até na exclusão do conhecimento artístico das aulas. Essa tem sido uma crítica constante ainda na atualidade: nas aulas de Artes não se aprende arte.

⁷³ Disponível em <http://www.olavodecarvalho.org/apostilas/pensaris1_2.htm>. Acesso em: 05 ago. 2007.

O que primeiramente se pode evidenciar com a observação do trabalho de seis professoras de Artes durante o terceiro trimestre escolar de 2006 é, ao contrário, que há arte nas aulas de Artes. O principal indício disso é a presença de imagens na sala de aula, tida pelas professoras como parte indissociável do ensino de artes visuais. A imagem na sala de aula é uma oportunidade concreta para que os estudantes alarguem o seu repertório visual.

A procedência das imagens mostradas era, na maioria, de materiais impressos, embora mídias diversas tenham sido usadas pelas professoras. Pela variedade (revistas, livros especializados e didáticos, recortes, catálogos, propostas educativas, etc.), pode-se entender que as professoras têm acesso a uma diversidade de materiais de apoio adquiridos não somente por compra, mas por coleta de imagens da mídia e por participação em cursos da área. Ou seja, não somente têm acesso como usam as imagens em aula.

As possibilidades de seleção de imagens constituem, para as professoras, uma maneira de trabalhar que se aproxima da idéia de curadoria educativa (VERGARA, 1996) e que dinamiza a relação entre a arte e os estudantes. Foram observadas situações em que a professora, além de delimitar um tema, selecionar e inter-relacionar imagens sobre o assunto, buscava não apenas o reconhecimento das imagens pelos alunos, mas algo mais elaborado, como a compreensão de conceitos e a formação do olhar. Ou seja, evidenciou-se uma curadoria em sua ação.

Distinguiram-se diferentes tratamentos na atividade “leitura de imagem” desenvolvida com os alunos. A leitura de imagem com crianças caracterizou-se pela brevidade do diálogo, com a indicação de alguns elementos formais das obras pela professora. A rapidez da atividade justifica-se pelo não envolvimento dos alunos com o diálogo sobre a imagem, o que gera desordem na aula. Não que a qualidade da leitura deva ser medida por sua duração. O caso é que a pouca participação das crianças ou a “bagunça” leva a professora a relutar, ainda no preparo da aula, em propor o exercício.

A dificuldade na leitura de imagens com as crianças alia-se a uma dificuldade maior – expressa em duas situações – em desenvolver as aulas de Artes nas primeiras Séries do Ensino Fundamental. A questão remete àquilo que as crianças têm condições de realizar e compreender em artes visuais e à falta de formação das professoras para atuarem com aquela faixa etária.

Outro fator observado a partir das leituras de imagens, refere-se a aspectos conceituais da produção de arte e do tipo de obras que se oferece à leitura, a exemplo da seguinte colocação:

Professora Beatriz: *Por que uma foto é arte ou não? É complicado fazer a discussão com eles [estudantes da 8ª série].*

A fala da professora demonstra que há aspectos das linguagens da arte, cujos limites são constantemente recriados pela sua produção, que são pouco abordados nas aulas ou até mesmo evitados. Ao analisar a fotografia artística, o pensamento da professora reflete a necessidade de definições sobre o que é ou não arte ou sobre o que é ou não fotografia de arte. No entanto, a busca pela certeza, pela ordem ou pela classificação é um processo imbuído de concepções modernistas. A escola, e por extensão o professor, que visa transmitir verdades, deixa de construir novas interpretações ao deparar-se com situações que escapam da classificação. A contaminação entre as linguagens na arte pós-moderna deve estar no currículo de artes visuais para desenvolver nos estudantes as habilidades de diferenciar, comparar, construir, generalizar, conceber possibilidades, formular hipóteses e interpretar metáforas (BARBOSA, 2005b), tão necessárias no contexto contemporâneo.

A natureza da criação contemporânea poderia, em sala de aula, gerar um debate tanto sobre questões de legitimação das obras de arte, como sobre a dupla codificação do produto artístico. Examinar as possibilidades fotográficas no cotidiano e na arte constituiria uma importante discussão sobre como o movimento constante da pós-modernidade engendra novas produções. Mas para isso deve haver uma inquietação do professor, uma interpretação sua como base para o debate na aula de Artes.

Na maior parte das observações, as imagens foram apresentadas por tema ou por conterem um elemento formal específico, como formas ou cores, sendo empregadas como ponto de partida para os trabalhos práticos. Em menor ocorrência, houve situações em que a professora comentava as imagens, indicando para os alunos alguns elementos da composição e a sua relação com a expressividade da obra.

Observou-se, também, que leitura de imagem – tanto o termo quanto a

atividade – entrou para o repertório do ensino de artes visuais. Evidencia-se essa postura na seguinte fala:

Professora Joana: *Vamos ler umas imagens; quero que vocês falem sobre o que vêem, o que entendem e o significado.*

Outras colocações da mesma professora indicam algumas estratégias empregadas por ela para incentivar a atribuição de significados às imagens, pelos alunos:

Professora Joana: *É um momento importante, não deixem de discutir!*

Primeiro é para discutir, descrevendo a imagem e depois tentando interpretar. Registrar [de forma escrita] inclusive as discordâncias. É para discutir cada uma delas no grupo.

Tudo bem, [a imagem] é legal, mas por quê? O que o título [do trabalho] sugere? Como seria se aparecessem outras pessoas? São barcos ou representações de barcos?

Registrem todas as perguntas que surgirem, inclusive as que não têm respostas.

A relação entre “mostrar imagens” e “ler imagens” em sala de aula convoca uma reflexão, pois o acesso ampliado das professoras à produção artística, (por meio de exposições, livros e reproduções), nem sempre foi empregado como provocador de leituras estéticas.

A leitura de imagens produz um momento que não segue por um território demarcado. É um exercício no qual o professor não sabe que respostas virão, pois lidará com a argumentação e a plausibilidade das interpretações e o nível do pensamento estético dos alunos. Frente a essas condições, deverá saber lidar com questões como: que imagens ler e como propor a leitura? Quais perguntas fazer? Que aspectos que deverá chamar a atenção dos alunos: o tema, os elementos formais, o contexto de sua produção, o significado? E se os alunos não participarem, como proceder? O que focar com as crianças?

Se os estudantes se mostram mais interessados no que será feito na produção⁷⁴, talvez haja um indício de que eles não têm a prática de ler imagens nas aulas de Artes. Nas turmas em que a leitura de imagem era freqüente, o trabalho não apresentava a necessidade de ser realizado brevemente.

Nas atividades explicitamente interpretativas com imagens, a postura da professora deu a entender, pela forma como propunha o exercício e como articulava os comentários dos alunos com novas perguntas, que não tinha somente escolhido as imagens para a aula, mas que tinha lido as obras e lido sobre as obras. Certamente a sua interação anterior com o assunto estudado na escola lhe proporcionou condições para que os alunos atribuíssem significados às imagens.

Uma postura desconstrucionista para o currículo de Artes propõe uma análise do conjunto dos artistas estudados nas aulas (Tabela 1).

TABELA 1: Conjunto de artistas abordados nas aulas de Artes

	Reproduções/artistas	Obras em espaços culturais	Outros
Professora Beatriz	Manet, Cézanne, Degas, Simone Sgorla (artista da cidade), Sérgio Camargo, Mário Cravo Jr., Lygia Clark, Amilcar de Castro, Arthur Piza, Zorávia Bettiol, fotografias de cadeiras.		Trabalhos de alunos, cartões postais, material publicitário de turismo, design de cadeiras, registros fotográficos de obras de arte.
Professora Isabela	Máscaras em livro didático	-----	Máscara feita pela professora e por alunos.
Professora Délis	Tarsila do Amaral, Vassily Kandinsky, capa da revista Istoé.	-----	Desenho de “lara” em livro didático.
Professora Joana	Man Ray, Francis Bacon, Tarsila, André Kertész, Marcel Duchamp, Pablo Picasso (documentário), Edvard Munch, Paula Trope, Hugo Denizart.	Diana Domingues	Fotografias <i>pin hole</i> , feitas pela professora, registros fotográficos de obras de arte.

⁷⁴ Conforme foi observado com certa freqüência nas aulas.

	Reproduções/artistas	Obras em espaços culturais	Outros
Professora Lúcia	Não foram realizadas observações de aulas da Professora Lúcia	-----	-----
Professora Cecília	Tarsila do Amaral, Candido Portinari, Andy Warhol, Pablo Picasso, símbolos da adinkra.	Diana Domingues, Brito Velho, Eduardo Vieira da Cunha, Gisela Cardoso da Silva e Leoni Lima, Aldo Locatelli, réplica de Michelangelo, jovens artistas (Prêmio SESC).	Imagem publicitária de revista.

Ao analisar tal conjunto, podemos identificar, de forma geral, que há uma forte presença de artistas do modernismo brasileiro⁷⁵ e artistas estrangeiros (na maioria, europeus). A produção atual e local foi contemplada e, no conjunto de artistas estudados, há uma parcela, mesmo que pequena, de artistas mulheres. A variedade de linguagens das obras foi igualmente verificada: instalação, pintura, escultura, fotografia. Houve duas referências às artes de povos não ocidentais, uma relação ao *design*, à cultura visual através de material publicitário e outra a um desenho estereotipado. Identificam-se traços do discurso artístico instituído – a arte europeia dos homens brancos –, mas já mesclado com a contemporaneidade e com alguma diversidade cultural.

Não se pode dizer, no entanto, que o ensino de artes visuais tenha tratado das artes dos povos em uma perspectiva intercultural, pois as abordagens se caracterizaram apenas pelo seu acréscimo ao currículo. Jagodzinski (2005) ressalta que, para uma abordagem que não apenas reforce os estereótipos culturais, é necessário que a permuta artística e cultural seja colocada em um campo de ação

⁷⁵ Reproduções de obras de Tarsila do Amaral (entre outros artistas) são frequentes nas aulas de Artes provavelmente pela atenção que a mídia e o *marketing* de grandes empresas têm despendido às obras da artista. A proliferação de livros infantis, revistas de “projetos pedagógicos”, copos decorados e perfumes temáticos, além do emprego intertextual de seus trabalhos em ilustrações e na moda, por exemplo, contribuem para que *Abaporu* e *Operários* sejam rapidamente apreendidos pelas pessoas, uma facilidade, portanto, na sua abordagem na escola. Além disso, firmou-se o emprego dessas imagens nas famosas “releituras”, em que os alunos deveriam intervir nas obras, fazendo surgir *abaporus surfistas*, *punks*, e assim por diante. Resta-nos pensar, com bastante responsabilidade, em que medida as escolhas dos professores têm expandido ou restringido o conceito de arte construído na escola.

igualitário, de forma a perturbar as noções instituídas. Estratégias de abordagem multicultural em arte são tópicos a serem explorados e discutidos com urgência para a prática de sala de aula em arte/educação.

A combinação entre imagem e aula de Artes leva a outra discussão, sobre a frequência a espaços de arte. Barbosa (1998, p. 18) assinala que uma das funções da arte/educação é justamente “fazer a mediação entre a arte [que está nos museus] e o público”. Frequentar espaços de arte é essencial para que os estudantes se apropriem deles e da produção de arte, ao mesmo tempo em que possam discutir de forma mais direta como o produto de arte e a profissão do artista se inserem na sociedade.

No mesmo sentido, Vergara (1996) aponta que a exposição de arte cumpre uma função multiplicadora e catalisadora dentro do processo de conscientização e identificação cultural. Arte e público – nesse caso os estudantes – deveriam se encontrar com muito mais frequência e profundidade.

O conhecimento decorrente do encontro entre os estudantes e a arte, no curso da pesquisa, evidencia o quanto tais atividades contribuem para o seu exercício estético e para a sua apropriação tanto da produção artística, como dos espaços culturais.

A tecnologia foi percebida como um elemento bastante presente nos fazeres das professoras, intervindo na criação de aulas de Artes. Pesquisando na internet, por exemplo, as professoras tinham possibilidade de selecionar, conhecer e ampliar seu repertório artístico, o que fez parte do seu cotidiano.

Além de subsidiarem os professores e a formação das aulas, as linguagens tecnológicas foram objeto de ensino de arte. Embora os meios tradicionais de produção de imagens terem sido maioria nas propostas observadas (pintura, colagem e desenho), os meios tecnológicos (fotografia analógica e digital) apareceram nas aulas de Artes tanto com adolescentes quanto com crianças.

A tecnologia oportunizou aos alunos acesso à produção artística através de acervos de imagens digitalizadas e DVDs especializados. Às professoras, a tecnologia possibilitou visitas virtuais em sites de educação e arte, exposições, museus, pesquisa de textos e imagens, ampliando em muito o acesso ao conhecimento. Tais pesquisas realizadas por vezes foram para a sala de aula, fazendo parte da dinâmica de ensino, mas a maioria das pesquisas relatadas permaneceu no âmbito individual.

Paralelamente às pesquisas pessoais, cursos e grupos de aperfeiçoamento foram bastante citados nas entrevistas. As professoras consideram fundamental participar dos eventos da área para que ocorram trocas de idéias e enriquecimento de suas práticas. No entanto, três aspectos foram apontados: não há maior freqüência em razão do acúmulo de trabalho; os eventos são fracos e repetitivos e a oferta de eventos específicos de arte/educação é reduzida. Percebem, no entanto, que a troca de experiências também pode se configurar em um acréscimo nas propostas de ensino, o que se pode perceber pela seguinte afirmação:

Professora Beatriz: *Para esse trabalho eu juntei uma idéia que saiu lá no grupo [de estudos], mais umas idéias minhas, mas a experiência lá do grupo [de estudos] faz a diferença.*

Embora não tenha sido apontado explicitamente pelas professoras, depreende-se que é importante existir momentos de formação no turno de trabalho dos professores, o que depende da oferta de cursos e da liberação para que os professores os freqüentem, o que nem sempre acontece.

Para discutir o teor dos eventos da área, será importante pensar em aspectos considerados no referencial teórico. Principalmente as relações de amizade, como forma de dar movimento ao processo de auto-transformação do indivíduo através da diferença e do contato com o Outro. A expectativa de que os encontros de arte/educação devem trazer “novidades pedagógicas” subtrai a parcela relacional de cada um que compõe um grupo que se reúne para discutir – e não somente partilhar – idéias. Se os cursos parecem repetitivos, deve-se investigar em que medida propositores e participantes os entendem como experiências de divergência e de possibilidade criativa.

A não freqüência aos grupos de discussão de arte/educação diminui a oportunidade de desencadear um confronto produtivo, tão necessário para o devir docente. Tem-se que, na atualidade, a discordância, o contágio e a diferença perderam o seu caráter negativo, mostrando-se tanto positivos quanto fundamentais na construção coletiva de conhecimentos.

Ausentar-se da escola em virtude de alguma atividade de formação continuada, institucionalizada ou não, foi avaliado pelas professoras como “um problema”. Segundo elas, é comum os professores que as substituem não

compreenderem as orientações deixadas. Realizam, então, as atividades de forma equivocada ou simplesmente propõem outras atividades, muitas vezes se opondo ao trabalho das professoras, como na colocação da professora:

Professora Joana: Quando tem aula de substituição, elas mudam o plano e não fazem o que eu deixei. Dizem que é difícil substituir Artes. Acabo deixando estereótipos, coisas muito simples para eles fazerem; que eles possam fazer sem precisar da ajuda da professora.

Mais do que a “perda de uma aula”, a situação demonstra que a disciplina Artes é vista pela equipe docente com uma concepção que não condiz com a sua importância. No caso citado, especificamente, os objetivos da professora são difíceis aos olhos dos outros professores. Pode ser que os professores substitutos não tenham nenhuma base de conhecimento artístico; pode ser que estejam acostumados a proferir conhecimentos sem uma interação necessária no processo de aprendizagem. Aqui não serão delegadas responsabilidades à situação, pois não é este o objetivo. O fato é que a idéia da escola a respeito do conhecimento em arte se reflete no tratamento da disciplina:

Professora Beatriz: Para elas [as demais professoras da escola], Artes qualquer um dá. Se às vezes a gente, que tem formação, deixa de falar tudo, de mostrar o que precisa, imagina outra pessoa! Não é a mesma coisa, [o trabalho] não sai bom.

O tratamento da disciplina como uma área difusa, sem conhecimento específico e, paradoxalmente, uma área difícil de ser ensinada, faz com que a escola contribua para a reprodução de uma concepção superada de arte e de ensino de arte em detrimento do empenho das professoras. A existência de uma rede de informações que constituem um currículo oculto ou latente, que também conta como formador em relação a conteúdos, saberes, competências, símbolos e valores (FORQUIN, 1996), faz lembrar a legitimação dos discursos (re)produzidos pela escola.

Importa reconhecer, no entanto, que há preocupação das professoras pesquisadas, apoiadas pelas escolas, de oportunizarem aos estudantes o contato com os espaços de arte da cidade. Além do relato de visitas a exposições e dos trabalhos de aula gerados a partir delas, no curto prazo da pesquisa duas

professoras empreenderam passeios culturais com turmas de adolescentes. Em uma das escolas, o pleno apoio e investimento no ensino de arte foi observado e referendado pela equipe diretiva e pelo grupo docente, desde a conservação de uma sala específica para as práticas, passando pela compra de livros de arte para o acervo da biblioteca, até a intervenção permanente no espaço escolar. Vale atentar ao fato de que, das seis escolas, três mantêm uma sala específica para Artes, o que é uma consideração importante para as aprendizagens da disciplina.

Dentre as seis docentes, três exerciam outras atividades profissionais concomitantes ao trabalho em escola no período da pesquisa. Tais atividades, relevantes nesse caso por se situarem na área estética/artística, puderam desvelar algumas relações com a docência em artes visuais. Em resposta à pergunta: de que forma teu outro trabalho aparece nas tuas aulas?, as professoras se posicionaram da seguinte forma:

Professora Beatriz: *[Aparecem] só se for indiretamente. [O bordado] É mais moda, é mais futilidade. Arte não é moda e moda não é arte.*

Professora Cecília: *Não aparece nas aulas; os alunos nem sabem que eu tenho essa outra ocupação. (...) A decoração não tem um cunho social, emocional. O trabalho [de arte] não deve ser só bonito, mas [deve ter] indagação e pensamento.*

Professora Joana: *Os conceitos de arte e tecnologia [que emprega nas aulas] vêm desse trabalho [pesquisa de arte e tecnologia]. É difícil separar o que se aprende em um lugar do outro.*

Para algumas professoras existe uma separação entre vida e docência. As duas instâncias, o mundo de dentro e o mundo de fora da docência, não têm interfaces, não se contaminam, como se elas mesmas fossem pessoas diferentes em cada espaço. No entanto, essa visão teve, no curso da pesquisa e no conjunto de depoimentos sobre essa questão, a sua própria contradição.

Para promover uma compreensão acerca da relação vida e arte, será necessário lembrar Basbaum (2003), quando propõe pensar com arte. Pensamento e arte, para o autor, se relacionam de forma a atingirem-se passiva e ativamente, um ao outro e por qualquer outra prática ou atividade. Instauram um processo de fluxo criativo, cujo contágio é potencializador de invenção e transformação.

Pelos percursos das professoras, no período da pesquisa, foi possível entender que, quanto maior a interface entre o ensino de arte e a experiência estética da professora, quanto maiores forem as regiões de contato entre as duas instâncias, maior é o nível de inventividade e de potencial criativo das aulas de Artes.

Pode-se concordar com a Professora Joana quando diz que é difícil separar a professora da pesquisadora, da artista, da artesã, da leitora. A experiência estética pessoal faz parte do lado de fora da docência; é a possibilidade de fazer com que a arte/educação seja processo e não procedimento. Dedicar-se também à esfera externa da docência, pode ser compreendido como *cuidar de si* (FOUCAULT, 2004), como constituir a *estética* da própria *professoralidade* (PEREIRA, 1996), como promover uma *docência-artista* (LOPONTE, 2005).

Em outras falas, percebe-se que vida e docência se retroalimentam, mesmo que as professoras não explicitem claramente:

Professora Joana, sobre a origem das aulas de Artes: *Vêm das coisas que eu conheço da arte; às vezes vem do grupo de estudos. Mas também **são as coisas que eu me identifico, que eu estou pesquisando e que mexem comigo naquele momento*** [Grifos meus].

Professora Lídia, também sobre a preparação das aulas de Artes: *A pesquisa primeiro é para mim; sou muito guiada pelo meu interesse. Depois eu vejo como vou levar aquilo para aula.*

Portanto, as experiências estéticas das professoras se inter-relacionam com a docência em artes visuais, demonstrando que a ação docente não pode tender a nenhum hermetismo. Reduzir a docência em artes visuais a um conjunto fechado de “procedimentos educativos” seria, adaptando a idéia de Pereira (1996, p. 115), a anestesia da arte/educação. O exercício estético (como possibilidade) pode levar o professor a uma maior compreensão do processo criativo dos estudantes, assim como se vê na consideração da Professora Lídia sobre a criação dos alunos:

Professora Lídia: *Se há um motivo, há um processo mental. Se o aluno explica, argumenta e teve autonomia, é porque ele criou; sem julgamento, mas com argumento.*

A argumentação do aluno ganha mais importância do que qualquer

idéia padronizada do que deva ser um trabalho escolar de artes visuais. E isso é fundamental para a produção do conhecimento em arte: reconhecer a capacidade do estudante de criar um trabalho que agregue a sua intenção e expressão.

Transpareceu ainda, pelas falas e posturas das professoras, que o ensino de arte deve dar conta de conteúdos pertinentes àquela Arte com A maiúsculo, filiada ao que Pereira (1996) denomina *macroestética*. Para o autor, a macroestética é o campo epistemológico, a disciplina, “produto de uma subjetividade que quer se instituir como modelo homogeneizante” (1996, p. 86), legitimada como uma das metanarrativas ocidentais.

Em outro foco, está a idéia de uma *microestética*. A microestética compreende o modo de cada indivíduo se organizar enquanto subjetividade, em um exercício processual. Vem a ser “a prática de arranjo e orquestração do coletivo de forças vivas que atravessam uma existência singular” de um sujeito que se entende como *sujeito-em-prática* (PEREIRA, 1996, p. 86).

Poucas foram as oportunidades em que a microestética transpareceu nas aulas⁷⁶. Não por não existir na vida das professoras. Ao contrário, todas mantinham atividades ou práticas da ordem do exercício estético, mas não se sentiam autorizadas – pela “história” da arte, pela concepção do que “é” arte e pela noção de qual arte “deve ser ensinada” na escola – a evocar isso no rol de conhecimentos artísticos.

No entanto, não é possível fixar a concepção de arte das professoras no ideário modernista. Mesmo que de forma incipiente, há sinais de que o assunto tem mobilizado as professoras de alguma forma, em direção a uma concepção mais condizente com a pós-modernidade:

Professora Beatriz: (...) *eu acho bem importante valorizar todas as culturas: a da periferia, a gaúcha. Também seria muito importante o trabalho com balé clássico, mas o problema é [a falta de] tempo... Não se tem tempo e nem apoio para fazer essas coisas.*

Professora Cecília: *Lá na escola da tarde vou ensinar a bordar e a customizar roupas. (...) Tudo é estética; é a pessoa que faz o seu estilo.*

Qual é o objetivo desse trabalho [friso nas paredes da escola]? É para

⁷⁶ Inserem-se nessa análise as discussões de Aguiar (2002), Richter (2003) e Kirshenblatt-Gimblett (2005).

ficar bonito, decorado, legal. E para o trabalho ter qualidade tem que pensar, organizar, cuidar da composição.

As pinturas graffiti não são somente para dizermos que são feias ou bonitas; são para pensar, são manifestações, são políticas.

É importante que as pessoas conheçam arte. A Negra da Tarsila, por exemplo, é uma representação que mostra o terceiro mundo. (...) Picasso, quando fez as Demoiselles, no Cubismo, conhecia outras artes: a da África, por exemplo. Ele deu abertura para a arte africana.

Compreendeu-se, com a pesquisa, que a experiência estética do professor tem potencialidades para ser reconhecida, no espaço de dentro e no de fora da docência, como formadora do sujeito-professor. “Faço relações o tempo todo, inclusive do que vejo na realidade com o que vejo no mundo da arte”, diz Ana Amália Barbosa (2005, p. 145) sobre o seu exercício da arte/educação. A inter-relação, como o próprio ZIG-ZAG, parece ser a habilidade mais apropriada para o ensino contemporâneo de arte, pois o que foi visto na pesquisa é que tudo o que for olhado pelas professoras com olhar construtivo, estético, tem potencial para, ziguezagueando entre vida e docência, transformar-se em inventivas e significativas aulas de Artes.

A experiência estética das seis professoras, portanto, já é material fundador de elaborações de aulas, mas lhes faltam oportunidades para dar-se conta de que esse é um caminho de possibilidades para desenvolver a educação estética na escola, consoante com a pós-modernidade na educação e na arte.

A criação das aulas de Artes, pelo ponto de vista aqui desenvolvido, não pode vir de outro lugar que não seja o mesmo da arte: o sujeito, que se expressa simbolicamente através da arte, permeado pela sua experiência estética de mundo.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando a gente trabalha com artes,
passa a valorizar outros tipos de assuntos;
abre os olhos da gente”.

Professora Lídia

Buscou-se, com esta pesquisa, aproximar algumas idéias – o *ZIG-ZAG* no ensino de arte (BARBOSA, 2006c), o pensar com arte (BASBAUM, 2003), o artista-etc (BASBAUM, 2007a), a estética da professoralidade (PEREIRA, 1996), a docência artista⁷⁷ (LOPONTE, 2005), entre outras – procurando perceber em que medida poderiam fundamentar uma compreensão sobre o ensino contemporâneo de artes visuais.

A arte/educação, ao inserir-se na pós-modernidade, assumiu características que a colocam numa situação processual, em que a pessoa do professor adquire relevância. O professor de Artes agora é importante não porque transfere conhecimentos técnicos ou porque respeita a subjetividade dos alunos; ou porque segue à risca determinadas propostas metodológicas para o ensino de arte. O docente tem um papel central porque a educação estética dos estudantes, foco principal da disciplina, engendra-se a partir do processo de constituição estética do professor.

A docência criadora em artes visuais, assim, tem características afins com as noções processuais e estéticas da arte e da educação aqui abordadas. O substrato da docência em artes visuais constitui-se da experiência estética do professor – da esfera micro de sua subjetividade, ao seu convívio com a arte. Quanto mais variado e aberto for esse conjunto de experiências, mais adequado à pós-modernidade será ao ensino de arte. Uma estratégia de aula é uma criação, cujo mote nasce entre os contextos pessoal, estético, intelectual e profissional do

⁷⁷ A tese de Loponte (2005) discute como as relações de gênero implicam na definição do discurso sobre arte e sobre docência em arte pela perspectiva feminina, conectando-se ao contexto dessa pesquisa da qual participaram seis professoras de Artes.

docente.

Nesse sentido, tudo o que for apreendido por meio de um olhar construtivo/elaborativo terá potencialidade para desencadear processos de aprendizagem em sala de aula. O olhar inicia no sujeito, na experiência da pessoa do professor, e se expande para possibilitar uma experiência para o estudante. O processo é iniciado por um *professor-artista*, um *professor-etc*, que não consegue – e nem tenta – evitar a mistura de sua própria inquietação com a ação docente, pois esse processo faz uma se entrelaçar na outra, ampliando o fluxo de energia inventiva do ensino de arte.

Poderíamos, com esta pesquisa, investir na tarefa de apontar as faltas da arte/educação que se realiza nos dias de hoje. Se assim fosse, esta seria uma pesquisa de identificação e substituição de comportamentos, e não de compreensão da docência. Pela interpretação delineada, percebe-se que o ensino de artes visuais constitui-se, em variados níveis, de conhecimento em arte, de experiência estética e, por vezes, de algumas repetições. Ao final da pesquisa, levando em conta o contexto da investigação realizada colocam-se, portanto, algumas implicações pedagógicas para a arte/educação.

Sabe-se que é da maior importância que o professor leia, estude e conviva com a arte. Fundamental, no entanto, é a *experiência* (LARROSA, 2004) da leitura, a *experiência* do estudo, a *experiência* do convívio com a arte, bem como a adoção de uma postura articuladora que dê ao professor condições para inter-relacionar contextos na escola. As experiências estéticas contêm em si a energia necessária para penetrar na docência (do mesmo modo que lhe devem constituir), dinamizando o ensino de artes visuais. Nesta época de grande discussão sobre limites e responsabilidades da educação, a experiência estética/artística dos professores de Artes pode contribuir para que os binarismos sejam repensados, ampliando o seu entendimento acerca dos processos de aprendizagem propostos na escola.

Interessa, a partir disso, refletir a respeito dos conceitos de arte e de experiência estética abordados na escola. Percebe-se que há a permanência de fronteiras entre assuntos da ordem do estético/artístico, em que o ser ou não ser arte⁷⁸ são critérios definidores do que estará na aula de Artes. A dimensão estética

⁷⁸ Conforme argumentação de Mason (2001), Richter (2003), Chalmers (2003), Gablik (2005a, 2005b, e 2005c) e Kirshenblatt-Gimblett (2005), Barbosa (1998, 2006a e 2006b).

do interesse humano – dos fazeres especiais, da estética do cotidiano (MASON, 2001; RICHTER, 2003) e das artes populares – permanecem relegados a uma esfera apartada da docência e do currículo. Os professores de Artes revelam sua insegurança sobre como tratar tais atividades, entendidas como “assuntos complicados” devido ao seu “baixo teor artístico/estético” em relação à arte legitimada.

Incorporar o valor estético das produções das professoras ao ensino de artes visuais levaria à concepção do mesmo valor das produções dos estudantes, de suas comunidades e de outros contextos culturais, geralmente afastados dos debates do mundo da arte. Tal reconhecimento é indispensável para uma abordagem que faça emergir os pequenos relatos e que desconstrua, para reelaboração no contexto contemporâneo, as relações de poder integrantes das noções de arte, de artista, de museu. Abarcar o valor das produções humanas – para além das tradicionais classificações – é, em postura de alteridade, empenhar-se e no desenvolvimento de uma educação estética.

Ainda convivemos, no ensino contemporâneo de artes visuais, com certa ênfase aos artistas e aos estilos da história da arte ocidental, conhecimentos ordenados e reconhecidos que remetem aos ideais da modernidade. *Ordem, limpeza e beleza* são perceptíveis no conjunto de temas abordados nas aulas de Artes. Porém, favoravelmente, os ideais modernistas não são empregados no regramento da produção dos estudantes. Essa pesquisa demonstra que, na atualidade, a criação de trabalhos de arte na escola abrange uma variedade de linguagens contemporâneas, desenvolvidas em parceria e cumplicidade entre professor e aluno, o que propicia criações contextualizadas e *experiências* para ambos.

Requer atenção, contudo, o ensino de arte para as primeiras séries do Ensino Fundamental. A carência de subsídios nessa área contribui para que os professores recorram a propostas mais direcionadas à técnica em si ou ao um fazer livre sobre um tema, práticas que se mostram em desacordo com a pós-modernidade na arte/educação. A pesquisa indica que há necessidade de se promover fundamentação teórica e prática a respeito do ensino de Artes para crianças, de modo a aliar com coerência o conhecimento em arte à capacidade cognitiva e às demais características da infância.

Atividades de formação continuada são importantes oportunidades

para os professores discutirem reflexivamente as noções que perpassam a docência em artes visuais e, em vista disso, devem oportunizar o questionamento, a reelaboração e o contágio⁷⁹. Os professores e os propositores dos encontros de formação, para isso, precisam ultrapassar as convicções, os relatos retóricos e o olhar complacente com as defasagens da docência em artes visuais. Precisamos que sejam tanto provocadores quanto disponíveis ao debate sobre as questões pertinentes à arte/educação contemporânea.

O isolamento do professor de Artes no lado de dentro da docência, justificado pelas certezas educacionais, pelo afastamento das oportunidades de transformação ou pela complacência com a rotina pedagógica, elimina as possibilidades de pensar o ensino de arte *com arte e com o Outro* (BASBAUM, 2003). O lado de fora, portanto, tem força para problematizar a docência em Artes em tempos que necessitam de movimento e trânsito constantes.

Para Wilson (2005), a pós-modernidade na produção artística tem ressonância no ensino de arte, ou seja, faz com que a arte/educação seja formada e modelada pelo mundo da arte. O estudo realizado dá a perceber que, mesmo que em diferentes medidas, as aulas de Artes desenvolvidas mantêm interfaces com a pós-modernidade. Em outras palavras, as professoras (a sua experiência estética) e a sua prática docente em artes visuais são permeadas por questões pertinentes ao contexto contemporâneo.

Todavia, ainda se tem muito a pensar sobre a arte/educação da atualidade, o que faz persistir a questão de Wilson (2005, p. 93) sobre que perfil a área deve assumir na complexa pós-modernidade. Em outras palavras: que movimento é ou será necessário na constituição dos sujeitos, da docência e do ensino de arte? Em convergência a essa interrogação, atento para alguns desdobramentos desta pesquisa.

A concepção de arte presente no currículo das licenciaturas desperta interesse de pesquisa. A importância das questões interculturais para a constituição dos sujeitos e a participação (necessária e inevitável) dos professores na formação estética dos estudantes indicam que a formação universitária precisaria contemplar tais discussões de modo crítico. Uma análise da formação de arte/educadores poderia abrir a discussão sobre o discurso legitimador das artes e a sua presença na

⁷⁹ Basbaum, 2003 e 2007.

educação em nível superior.

Como pesquisadora, percebo que os produtos culturais oferecidos nas escolas poderiam proporcionar uma nova investigação. A ampliação do acesso às tecnologias da imagem torna as produções musicais e cinematográficas, por exemplo, muito mais próximas da escola. O interesse seria saber que critérios são empregados pelos professores na escolha das produções estéticas oferecidas aos estudantes e de que forma são inseridas nos processos de aprendizagem.

Por fim, dada a hibridização das linguagens na produção da arte contemporânea, seria interessante compreender de que forma as linguagens são abordadas na educação. A arte cria, por sua própria natureza, produções questionadoras dos limites entre uma e outra linguagem. Nessa pesquisa, inclusive, foi observado que as artes visuais convivem com teatro e dança. Conhecer de que forma se dá trânsito entre as linguagens da arte no nível básico e na graduação levaria a compreender como se dá a interferência identificada por Wilson (2005) entre a criação artística e a arte/educação e a discutir a formação do arte/educador.

Entremeando o título dessa pesquisa a fragmentos de falas das professoras, completo, por ora, esse processo: a experiência estética *abre os olhos* do professor para possibilidades do devir docente. Nossa prática docente no ensino de artes visuais se dá a conhecer, portanto, através das experiências que nos atravessam. *A professora de Artes e a pessoa são muito amigas.*

10. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. A. Um Projeto Coletivo de Investigação da Prática Pedagógica de Professoras da Escola Normal. In: FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

AGUIAR, Elizabeth M. **Escola Pública e ensino da arte nos primeiros ciclos da educação básica**: desafios da socialização (multi)cultural na formação das professoras. São Paulo: USP, 2002. 255 p. Tese de doutorado, Escola de comunicação e Artes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

BARBOSA, Ana Amália. Releitura, Citação, Apropriação Ou o Quê? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. P. 143-149.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil**. 3. ed. ver. e aum. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Arte Educação no Brasil**: do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Art&*, n. 0, out. 2003. Disponível em: <www.revista.art.br>. Acesso em: 15 jun. 2006.

_____. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Uma Introdução à Arte/Educação Contemporânea. In: _____. (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005b. P. 11-22.

_____. DILEMAS da Arte/Educação como Mediação Cultural em Namoro com as Tecnologias Contemporâneas. In: _____. (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005c. P. 98-112.

_____. Entre Culturas. In: _____. (Org.). **Bienal Naïfs do Brasil**. São Paulo: SESC, 2006a. p. 9-11.

_____. [Entre Culturas] Matrizes Populares. In: _____. (Org.). **Bienal Naïfs do Brasil**. São Paulo: SESC, 2006b. p. 153-156

_____. ZIG/ZAG, Arte/Educação e Mediação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 20, 2006, Montenegro. **Anais...** Montenegro: Editora da FUNDARTE, 2006c. P. 8-9.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G.; SALES, Heloisa. M. **Artes Visuais: da exposição à sala de aula**. São Paulo: EDUSP, 2005.

BAUMANN, Zygmunt. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama e Claudia Gama, Rev. Luis C. Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BASBAUM, Ricardo. Pensar com Arte: do lado de fora da crítica. In: ZIELINSKY, Mônica (Org.). **Fronteiras: arte, crítica e outros ensaios**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. P. 167-181.

_____. **Além da Pureza Visual**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. **Documenta, I Love Etc.-Artists**. Disponível em <http://www.e-flux.com/projects/next_doc/ricardo_basbaum.htm>. Acesso em: 10 jun. 2007.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professor dos Anos Iniciais de Escolarização e a Educação Musical Escolar: discutindo formação e práticas educacionais. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.). **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. P. 73-140.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Fundamentos Teóricos. In: _____. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 63-74.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. Nove Questões Frequentes Sobre a Investigação Qualitativa. In: _____. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 63-74.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: 5ª a 8ª série – Arte-Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>> Acesso em 03 jan. 2008.

_____. Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>> Acesso em 03 jan. 2008.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês F. Discutindo a Formação de Professoras e de Professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a).** Campinas: Ed. Mercado de Letras, 1998. P. 183-206.

CANCLINI, Néstor G. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997a.

_____. El Malestar en los Estudios Culturales, **Fractal**, nº 6, jul-sep, 1997b, año 2, volumen II, p. 45-60.

CAPRA, Carmen Lúcia; ROSSI, Maria Helena W. (Orgs.). **Caderno de Casos: ensino de artes visuais.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004. 1 v.

_____. (Orgs.). **Caderno de Casos: ensino de artes visuais.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2007. 2 v.

_____; FROTA, Ana Laura R. da. Artes Visuais: da exposição à sala de aula. In: **Educação & Realidade – Dossiê Arte e Educação: arte, criação e aprendizagem,** Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 303-307, jul./dez. 2005.

CARCHIA, Gianni; D'ANGELO, Paolo. **Dicionário de Estética.** Tradução de Abílio Queirós e José Jacinto Correia Serra. Lisboa: Edições 70, 1999.

CATANI, Denice Bárbara et al. (Orgs.). **Universidade, Escola e Formação de Professores.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

CHALMERS, F. Graeme. **Arte, Educación y Diversidad Cultural**. Tradução de Isidoro Arias. Barcelona: Paidós, 2003.

CHANDA, Jacqueline. Teoria Crítica em História da Arte: novas opções para a prática de arte/educação. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005. P. 64-78.

CIRICI, Alexandre (Org.). **As Três Faces da Arte**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1975.

COELHO NETTO, José T. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

_____. **Moderno Pós Moderno: modos & versões**. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.

CORRÊA, Ayrton D. (Org.). **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CORRÊA, Helga. Relações entre a Trajetória do Artista e do Professor de Artes Plásticas no Ensino da Arte em Nível Universitário. In: CORRÊA, Ayrton D. (Org.). **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. P. 319-336.

COSTA, Cristina. **Questões de Arte: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético**. São Paulo: Moderna, 1999.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 36-61, ago./2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/rbe23/anped-23-art03.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORPO, Flávia D. de A.; POFFO, Rosi; FREITAS, Sandra Lea J. de. Um Mestre da Pintura. In: **Revista Projetos Escolares: ensino fundamental –1ª a 4ª série**. Ano 1, n. 10, p. 13-15, 2006.

COUTINHO, Rejane G. A Formação de Professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 153-159.

DANTO, Arthur C. Arte e Significado. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005. P. 579-589.

_____. **Após o Fim da Arte: a arte contemporânea e os limites da história.** São Paulo: EDUSP, 2006.

DEMO, Pedro. Pesquisa Qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998.

DEWEY, John. **A Arte como Experiência.** São Paulo: Abril Cultural, 1974.

DOMINGUES, Diana. Desossando Diana Domingues. Caxias do Sul, RS. **Invertebrado**, Caxias do Sul, Ano 1, nº 1, nov. 2003. Entrevista concedida a Cristiano Baldi e Marcelo Mugnol.

DU GAY, Paul et al. **Doing Cultural Studies: the story of the Sony Walkman.** Tradução e condensação de Leandro Belinaso Guimarães, Maria Cecília Braun e Maria Isabel E. Bujes. Londres: Sage/The Open University, 1997.

DUVE, Thierry de. Quando a Forma se Transformou em Atitude – e além. Tradução de Clarissa Campello. **Arte & Ensaios: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA/UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 10, Ano X, p. 92-105, 2003.

EAGLETON, Terry. **As Ilusões do Pós-modernismo.** Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EDGAR, Andrew.; SEDGWICK, Peter. (Eds.). **Teoria Cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo.** Tradução de Marcelo Rollemberg. São Paulo: Contexto, 2003.

EDUCAÇÃO & REALIDADE. Dossiê Arte e Educação. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 30, n. 2, jul./dez. 2005. Tema do fascículo: Arte, criação e aprendizagem.

EFLAND, Arthur. D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação no Mundo Pós-moderno. Tradução de Ana Amália T. B. Barbosa e Jorge Padilha. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). **O Pós-modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005. P. 173-188.

EFLAND, Arthur. D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. **La Educación en el Arte Posmoderno.** Tradução de Lucas Vermal. Barcelona: Paidós, 2003.

EISNER, Elliot W. **Educar la Visión artíStica.** Tradução de David Cifuentes Camacho. Barcelona: Paidós, 1995.

FACED/UFRGS. Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 229-272, jan./jun. 1996.

FAZENDA, Ivani. **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FERNANDES, Nanci; GUINSBURG, Jacó. No Rastro do Pós-modernismo. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005. P. 11-15.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria Filisminda. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. As Abordagens Sociológicas do Currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade – Currículo e Política de Identidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 187-198, jan./jun. 1996.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FROTA, Lélia Coelho. **Pequeno Dicionário da Arte do Povo Brasileiro**: século XX. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

GABLIK, Suzi. Estética Conectiva: a arte depois do individualismo. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005a. P. 601-610.

_____. O Desfazer da Suzi Gablik Modernista. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005b. P. 623-627.

_____. O Reencantamento da Arte: reflexões sobre os dois pós-modernismos. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005c. P. 611-622.

GARDNER, Howard; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly.; DAMON, William. **Trabalho Qualificado**: quando a excelência e a ética se encontram. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2004.

GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de

A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Ed. Mercado de letras, 1998.

GRECCO, Hercules. **Maria Degolada**. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, CORAG, 2002.

GRÜN, Mauro. **Descartes e a Amnésia Moderna**: algumas conseqüências para a educação ambiental. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>> Acesso em 05 jan.2008.

GUBERNIKOFF, Carole. Arte e Cultura. In: SEKEFF, Maria de Lourdes. (Org.). **Arte e Culturas**: estudos interdisciplinares. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.

GUIMARÃES, Leda. Linhas de Fusão: a ingenuidade revisitada. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Bienal Naïfs do Brasil**. São Paulo: SESC, 2006b. p. 13-25.

GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GHIRALDELLI, Paulo. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Manole, 2003.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HARRISON, Charles. O Ensino da Arte Conceitual. Tradução de Milton Machado. **Arte & Ensaios**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 10, Ano X, p. 114-125. 2003.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

_____. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

JAGODZINSKI, Jan. As Negociações da Diferença: arte-educação como desfiliação na era pós-moderna. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005. P. 661-689.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

KIRSHEBLATT-GIMBLETT, Barbara. A Estética da Vida Cotidiana. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005. Entrevista concedida a Suzi Gablik. P. 629-640.

LACERDA, Mariana. Só nas Cadeiras. **Revista Simples**, São Paulo, n. 32, p. 60-63, set. 2005.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Linguagem e Educação Depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEBRUN, Gerard. O Conceito de Paixão. In: CARDOSO, Sérgio *et al.* **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEMERT, Charles. **Pós-modernismo Não é o que Você Pensa**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.

LOPONTE, Luciana G. As Vidas dos “Artistas Famosos” Educam? Produção de Discursos Sobre Arte, Artista e Gênero. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.). **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004. P. 337-356.

_____. **Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 207 p. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. Entrevista a Christian Descamps. In: ALQUIÉ, Ferdinand *et al.* **Entrevistas do Le Monde: Filosofias**. São Paulo: Ática, 1990. p. 136-144.

_____. **O Pós-Moderno Explicado às Crianças.** 2 ed. Tradução de Tereza Coelho. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **A Condição Pós-moderna.** Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán (Orgs.). **Os Exercícios do Ver:** hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Senac, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha. **Didática do Ensino de Arte:** a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste (Coord.). **Curadoria Educativa:** inventando conversas. REFLEXÃO E AÇÃO – Revista do Departamento de Educação UNISC, v. 14, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2006.

MASON, Rachel. **Por uma Arte-educação Multicultural.** Tradução de Rosana Horio Monteiro. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MONTES CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e. Arte-educação e Intelectualidade da Arte: contribuição ao ensino da educação artística no Brasil após a Lei 5692/71. Em Aberto, Brasília, ano 2, n. 15, mai. 1983. Resenha.

MOTTA, Manoel Barros da. Apresentação. In: FOUCAULT, Michel. **Estética:** literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês A. D. Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. P. V-XVII.

NOGUEIRA, Leonardo; VASCONCELLOS, Thelma. **Coleção Reviver Nossa Arte:** expressão plástica e arte brasileira. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

NÓVOA, António. A Formação Contínua entre a Pessoa-professor e a Organização-escola. **Inovação:** Revista do Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 63-76, 1991.

_____. Inovação e História da Educação. In: **Teoria e Educação,** Porto Alegre, n. 6, p. 210-220, 1992.

_____. O Passado e o Presente dos Professores. In: _____. (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NUNES, Ana Luíza R. Revendo os Vínculos entre Trabalho, Arte e Educação. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.). **Ensino de Artes:** múltiplos olhares. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004. P. 45-71.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. **Para uma Política da Amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

_____. **Genealogias da Amizade**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

PENNA, Maura. **PCN nas Escolas: e agora?** Disponível em <http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=12> Acesso em 15 jul. 2007.

PEREIRA, Elisabete M. de A. Professor como Pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; _____. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Ed. Mercado de Letras, 1998. P.153-181.

PEREIRA, Marcos V. Educação Estética & Interdisciplinaridade. **A Paixão de Aprender** – Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal, Porto Alegre, n. 9, p. 74-83, dez. 1995.

_____. **A Estética da Professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: PUC, 1996. 298 p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

_____. Educação Estética e Interdisciplinaridade. In: CORRÊA, Ayrton D. (Org.). **Ensino de Artes**: múltiplos olhares. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. P. 215-236.

PILLAR, Analice Dutra. **Fazendo Artes na Alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

_____. **Desenho e Escrita como Sistemas de Representação**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1996a.

_____. **Desenho e Construção de Conhecimento na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1996b.

_____. (Org.). **A Educação do Olhar**. Porto Alegre: Mediação, 1999a.

_____. Leitura e Releitura. In: _____. (Org.). **A Educação do Olhar**. Porto Alegre: Mediação, 1999b. p. 9-21.

_____. **Criança e Televisão**: leituras de imagens. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PIMENTEL, Lucia G. **Limites em Expansão**: licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PLACCO, Vera M. N. de S. Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Recife. **Anais...** São Paulo: PUC, 2006. P. 251-588.

RICHTER, Ivone M. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 85-93.

_____. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RIZZI, Maria Christina de S. Caminhos Metodológicos. In: **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 63-70.

ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que Falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. A Estética no Ensino das Artes Visuais. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 49-69, jul./dez. 2005.

_____. Arte na Educação. In: BUOGO, Ana Lúcia et al. **Linguagem: formas e usos**. Caxias do Sul: UCS, 2007. P. 201-259.

_____. Introdução. In: _____; CAPRA, Carmen Lúcia (Orgs.). **Caderno de Casos: ensino de artes visuais**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004. 1 v. P. 9-15.

_____; ALMEIDA, Cláudia Zamboni de. Leitura de Imagens na Educação Fundamental. **Projeto – Revista de Educação: Artes Plásticas**. Porto Alegre: Editora Projeto, v. 3, n. 5, p. 9-13, 2001.

_____; _____. Artes: desenvolvimento estético e expressivo. In: POLETTO, Raquel Conte et al. **Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Infantil**. Caxias do Sul: UCS/EAD, 2006. P. 121-210.

_____; CAPRA, Carmen Lúcia (Orgs.). **Caderno de Casos: ensino de artes visuais**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004. 1 v.

_____; _____. (Orgs.). **Caderno de casos: ensino de artes visuais**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2007. 2 v.

_____; DEMOLINER, Isadora. Leitura e Releitura: estabelecendo relações. **Revista Pátio**, nº 27, Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SANTOS, Nilson. Dewey, Política e Educação. **Revista Primeira Versão**, Porto Velho, ano I, n. 91, mai. 2002. Disponível em <<http://www.primeiraversao.unir.br/artigo91.html>> Acesso em 10 ago. 2007.

SHUSTERMAN, Richard. Transformando a Arte e a Filosofia. In: ZIELINSKY, Mônica (Org.). **Fronteiras: arte, crítica e outros ensaios**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. P. 123-132.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Paulo Renato. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - séries Iniciais**. 3. ed. Brasília MEC/SEF, 2001.

STERN, Arno. **Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças**. Lisboa: Horizonte, 1974.

TOURAINÉ, Alain. Uma Visão Crítica da Modernidade. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 5, n.5, p. 32-41, 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo. A Didática e as Experiências de Sala de Aula: uma visão pós-estruturalista. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, dez.1996.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 23-38.

_____. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VELLO, Valdemar; COLUCCI, Mônica; ARIANE, Paula. **Artes: pranchas de linguagem visual**. São Paulo: Scipione, 2001. 3 v.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadorias Educativas. In: ANPAP, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em <<http://www.arte.unb.br/anpap/vergara.htm>> Acesso em: 15 jun. 2007.

WILSON, Brent. Mudando Conceitos da Educação Artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 81-97.

WOODS, Peter. Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. P. 125-153.

ZIELINSKY, Mônica (Org.). **Fronteiras: arte, crítica e outros ensaios**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

ANEXOS

OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS NAS ESCOLAS

Tabela 2: Período de acompanhamento da Professora Beatriz

	Dia da semana	Turmas	Datas	Principal atividade desenvolvida
Professora Beatriz	Quartas-feiras, manhã	7 ^a A, 6 ^a B, 8 ^a A e B	04/10/2006	Observação e entrevista.
			11/10/2006	Observação e entrevista.
			18/10/2006	Observação e entrevista.
			25/10/2006	Observação e entrevista.
			01/11/2006	Observação e entrevista.
			08/11/2006	Reunião na escola. Não houve observação nesse dia.
			15/11/2006	Feriado.
			22/11/2006	Observação e entrevista.
			29/11/2006	Aula de substituição. Não houve observação nesse dia.
			06/12/2006	Conselho de classe. Não houve observação nesse dia.
			13/12/2006	Conselho de classe. Não houve observação nesse dia.

Tabela 3: Período de acompanhamento da Professora Isabela

	Dia da semana	Turmas	Datas	Principal atividade desenvolvida
Professora Isabela	Quartas-feiras, tarde	14A e 11A	04/10/2006	Palestra para os alunos. Não houve observação nesse dia.
			11/10/2006	Palestra para os alunos. Não houve observação nesse dia.
			18/10/2006	Observação e entrevista.
			25/10/2006	Observação e entrevista.
			01/11/2006	Aula de substituição. Não houve observação nesse dia.
			08/11/2006	Observação e entrevista.
			15/11/2006	Feriado.
			22/11/2006	Observação e entrevista.
			29/11/2006	Observação e entrevista. Não houve observação nesse dia.
			06/12/2006	Não houve observação nesse dia.
			13/12/2006	Encerramento do ano letivo. Não houve observação nesse dia.

Tabela 4: Período de acompanhamento da Professora Délis

	Dia da semana	Turmas	Datas	Principal atividade desenvolvida
Professora Délis	Sextas-feiras, tarde	2 ^a , 3 ^a e 4 ^a séries	06/10/2006	Gincana na escola. Não houve observação nesse dia.
			13/10/2006	Feriado.
			20/10/2006	Observação e entrevista.
			27/10/2006	Passeio. Não houve observação nesse dia.
			03/11/2006	Feriado.
			10/11/2006	Observação e entrevista.
			17/11/2006	Observação e entrevista.
			24/11/2006	Observação e entrevista.
			01/12/2006	Observação e entrevista.
			08/12/2006	Conselho de classe. Não houve observação nesse dia.
			15/12/2006	Encerramento do ano letivo. Não houve observação nesse dia.

Tabela 5: Período de acompanhamento da Professora Joana

	Dia da semana	Turmas	Datas	Principal atividade desenvolvida
Professora Joana	Segundas-feiras, manhã	2º ano do 3º ciclo, turmas A e B	02/10/2006	Observação e entrevista
			09/10/2006	Observação e entrevista
			16/10/2006	Observação e entrevista
			23/10/2006	Observação e entrevista
			30/10/2006	Observação e entrevista
			06/11/2006	Observação e entrevista
			13/11/2006	Observação e entrevista
			20/11/2006	Observação e entrevista
			27/11/2006	Conselho de classe. Não houve observação nesse dia.
			04/12/2006	Aula de substituição. Não houve observação nesse dia.
			11/12/2006	Encerramento do ano letivo. Não houve observação nesse dia.

Tabela 6: Período de acompanhamento da Professora Lídia

	Dia da semana	Turmas	Datas	Principal atividade desenvolvida
Professora Lídia	Segundas-feiras, tarde	1º ao 3º ano do Primeiro Ciclo	09/10/2006	Professora em laudo médico. Não houve observação nesse
			16/10/2006	Professora em laudo médico. Não houve observação nesse dia.
			23/10/2006	Professora em laudo médico. Não houve observação nesse dia.
			30/10/2006	Entrevista.

Tabela 7: Período de acompanhamento da Professora Cecília

	Dia da semana	Turmas	Datas	Principal atividade desenvolvida
Professora Cecília	Quintas-feiras, manhã	8 ^a A e 6 ^a B	05/10/2006	Observação e entrevista.
			12/10/2006	Feriado.
			19/10/2006	Observação e entrevista.
			26/10/2006	Observação e entrevista.
			02/11/2006	Feriado.
			09/11/2006	Observação e entrevista.
			16/11/2006	Feriado.
			23/11/2006	Observação e entrevista.
			30/11/2006	Observação e entrevista.
			07/12/2006	Observação e entrevista.
			14/12/2006	Encerramento do ano letivo. Não houve observação nesse dia.