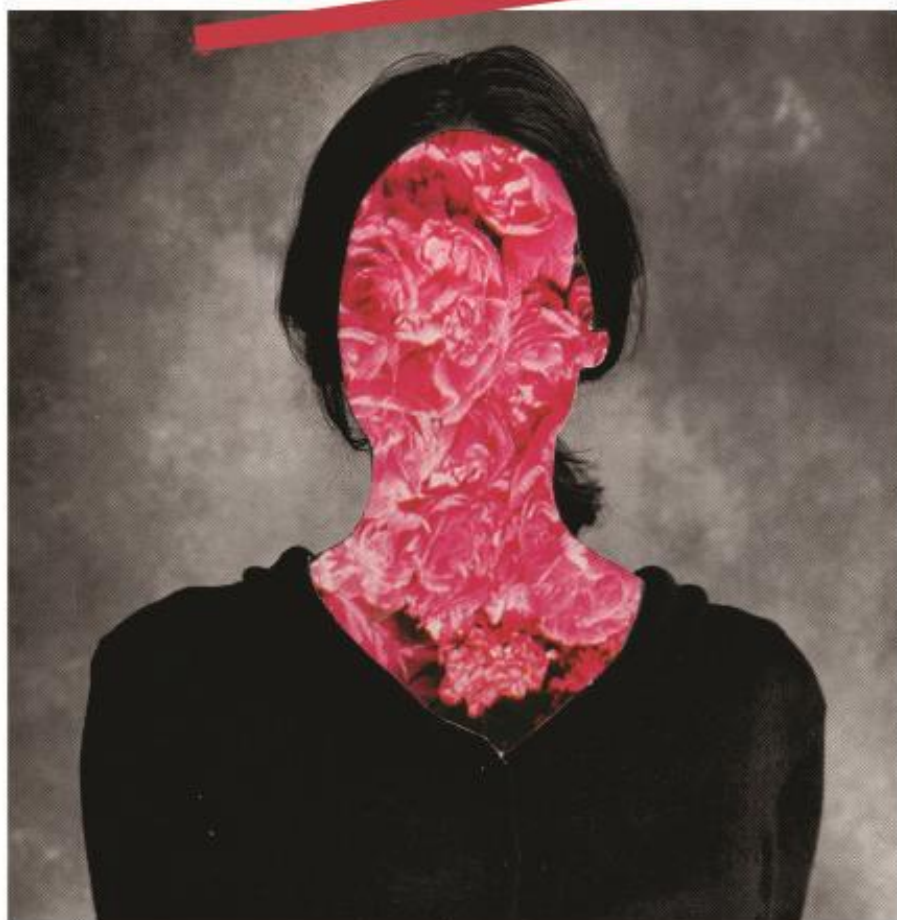


CONVERSAS DE ESTÁGIO

ARTES VISUAIS - DANÇA - TEATRO



Luciana Borre Nunes e Marianne Tezza Consentino (Orgs.)

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Joselly Barros, CRB4-1748

C766 Conversas de estágio : artes visuais, dança, teatro [recurso eletrônico] / [organizadoras] Luciana Borre Nunes e Marianne Tezza Consentino. – Recife : Ed. das Organizadoras, 2015.

Inclui referências.
ISBN 978-85-415-0701-1 (online)

1. Prática de ensino. 2. Professores – Formação. 3. Estagiários (Educação). 4. Programas de estágios. 5. Arte. 6. Dança. 7. Teatro. I. Nunes, Luciana Borre (Org.). II. Consentino, Marianne Tezza (Org.).

370.71 CDD (23.ed.) UFPE (BC2015-112)

Todos os direitos reservados aos organizadores: *Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.*

SOBRE INCOMPLETUDES

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.¹

Incompletude se tornou um valor/premissa/desejo nos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de Artes Visuais, Dança e Teatro da Universidade Federal de Pernambuco. Ser/estar incompleto possibilita reinventar-se, transitar por caminhos diversos nas instituições de ensino, experimentar atividades pedagógicas, conversar com autores de diferentes correntes epistemológicas, mudar planejamentos e entender que os erros ensinam. A busca por um estado de incompletude, agora, é sinônimo de possibilidades e de rompimentos.

Professora/r incompleta/o problematiza, critica, rompe, propõe fraturas e desloca olhares. Encontra-se em constante avaliação. Em sua experiência de observação docente Mayara

¹ BARROS, Manuel de. Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

Milany identificou metodologias de ensino do teatro e buscou superar a dicotomia teoria/prática. Também se colocou diante de “espelhos” durante um exercício de autoavaliação.

Marcílio de Moraes dialogou com a produção de Anísio Teixeira para defender que a escola não deveria ser “mera entidade transmissora de saberes”. Denunciou precariedades em uma escola de educação integral e relatou os impactos de um “plano de fuga” construído pelos alunos durante a greve da polícia militar em Pernambuco, no mês de maio de 2014.

Manoel de Barros pensa “renovar o homem usando borboletas”. Nós, professoras orientadoras, somos renovadas pelos relatos apaixonados das/os estudantes, como o de Luana Félix durante estágio de observação: “percebi apenas meu corpo em uma pulsação gritante de estar na roda junto com eles e meu coração pulando de felicidade, ao ver aqueles meninos se encontrando em uma roda, olhando-se, cantando, rindo e brincando juntos”.

As/os supervisoras/es de estágio que acolheram as/os estudantes da UFPE também deixaram marcas. Isadora Lima, por exemplo, presenciou “uma postura docente com tanta sensibilidade, apropriação da linguagem teatral, clareza, consciência crítica, carisma, dentre outras inúmeras qualidades admiráveis”.

Juliana Cristina foi protagonista no período de observação ao ajudar a professora titular a superar uma dificuldade de adaptação das/os alunas/os nas aulas de *ballet*. Entendeu que o processo educativo se faz na troca de experiências e que uma das atribuições das/os professoras/es está na valorização dos erros como parte importante nas aprendizagens.

Mergulhar nas incertezas pressupõe olhares abertos e escuta atenta às necessidades das/os estudantes. Daniela de

Albuquerque percebeu “o grau de complexidade que é trabalhar com crianças e, principalmente, com seus corpos” e que aspectos afetivos são determinantes para aprendizagens significativas.

Suellen Aquino “dissolveu certezas” e brincou com as palavras. Falou “do que de fato importa: as coisas de dentro da gente”. Suas “sensações e emoções foram tomando corpo e se tornando tema principal do trabalho em relação ao estágio”, privilegiando a relação professora/pesquisadora/artista.

Nadilson Monteiro não aguentou “ser apenas um sujeito que abre portas”. Ele as quebrou. Fraturou e criou portas para trabalhar a diversidade cultural com suas/eus alunas/os e para falar do “potencial papel transformador do ensino das artes visuais”. Jones Nideck colocou-se à prova ao relatar sua experiência de estágio “que não saiu à perfeição do que se havia planejado”. Questionou a busca obsessiva por resultados e o esquecimento do processo. Viu que suas falhas possivelmente carregariam maior valor pedagógico se avaliado o percurso.

“De forma ‘vadia’, ‘malandra’ e ‘mandingueira’”, Sílvia Ribeiro e Júlia Jota construíram um trajeto de ativismo durante suas atuações pedagógicas. As demandas da disciplina de Prática de Ensino II em Artes Visuais e uma medida judicial socioeducativa conciliatória possibilitaram problematizações acerca das representações sociais que circundam o “graffite” e a “pixação”.

Jaqueline de Mello e Morgana Brandão defenderam que a Arte/Educação é uma das responsáveis pela formação de cidadãos críticos, responsáveis e protagonistas na sociedade e na vida. A experiência etnográfica de José Paulo proporcionou visualizar, com detalhes, diferentes processos de ensino e aprendizagem em Artes em três instituições com realidades, necessidades, e potencialidades distintas.

O diálogo com Paulo Freire possibilitou que Sarah de Moura desenvolvesse trabalho pedagógico baseado no respeito e na valorização dos saberes prévios de suas/eus educandas/os. Natalia Barros precisou “ser Outros” para abordar manifestações sociais “marginalizadas” em seu estágio. Acreditou que a discussão sobre o “Brega” proporcionaria uma abordagem crítica sobre elementos visuais que compõe a nossa própria cultura. Comoveu o fato de encerrar seu artigo dizendo que aprendeu muito mais do que acredita ter ensinado.

Incompletos, nós e nossas/os estudantes em formação docente imergimos no processo de escrita, buscando encantar nossas/os leitoras/es e atender/romper/recriar normatizações acadêmicas. Assinamos juntos os produtos de práticas pedagógicas e buscamos ser fonte de imperfeições.

Obrigada, estudantes de Artes Visuais, Dança e Teatro, professoras orientadoras e supervisoras/es de estágio pelas incompletudes e por torná-las fórmula, necessidade, desejo ou simplesmente constatação no processo de formação de professoras/es.

Luciana Borre Nunes
e Comissão de Estágios
Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística
Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INSUFICIÊNCIA

Xadai Rudá

ENTRE ESPELHOS: REFLEXOS DE SI E DA PEDAGOGIA DO TEATRO NO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

Mayara Milany do Nascimento Bezerra

Marianne Tezza Consentino

A ESCOLA COMO PRISÃO: DESAFIOS DO ENSINO DA ARTE NA ESCOLA PÚBLICA INTEGRAL CONSTATADOS NA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Marcílio de Moraes Júnior

Marianne Tezza Consentino

ENTRE O CÉREBRO E O CORPO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO CURRICULAR EM TEATRO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE

Luana Felix Marques Correia

Marianne Tezza Consentino

CONTEMPLANDO O ARCO-ÍRIS: EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DO TEATRO NO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

Isadora Lima

Marianne Tezza Consentino

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DOCÊNCIA DE BALLET CLÁSSICO PARA TURMAS DO PRELIMINAR E 1º ANO DO ESPAÇO E GRUPO ENDANÇA

Juliana Cristina Gonçalves Fernandes

Francini Barros Pontes

PROCESSOS DE APRENDIZADO NA PRÁTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR EM DANÇA

Daniela Mª Silva de Albuquerque

Francini Barros Pontes

RECEITA PARA ARRANCAR POEMAS PRESOS

Suelen de Aquino T. Marques

Maria das Vitórias Negreiros Amaral

ARTES VISUAIS E DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

Nadilson Monteiro

Luciana Borre Nunes

ESTÁGIO CURRICULAR EM ARTES VISUAIS

Jones de Jesus Nideck

Maria das Vitórias Negreiros Amaral

A SUBVERSÃO COMO AÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Sílvia Ribeiro da Silva Sales

Júlia Cecília Jota Queiroz Barbosa de Melo

Maria Betânia e Silva

A ABORDAGEM DO PROFESSOR NO ENSINO DE ARTES: UMA PROPOSTA PARA A REFLEXÃO

Jaqueline de Mello Cavalcante

Morgana Maria Brandão

Maria Betânia e Silva

O ENSINO DE ARTES: UM OLHAR EM VÁRIOS CONTEXTOS

José Paulo Profeta de Menezes

Maria Betânia e Silva

A PRODUÇÃO DE FANZINES COMO PRÁTICA ARTÍSTICA REFLEXIVA

Sarah Maria Claudino de Moura

Luciana Borre Nunes

TOCA BREGA AÍ

Natália Costa Barros

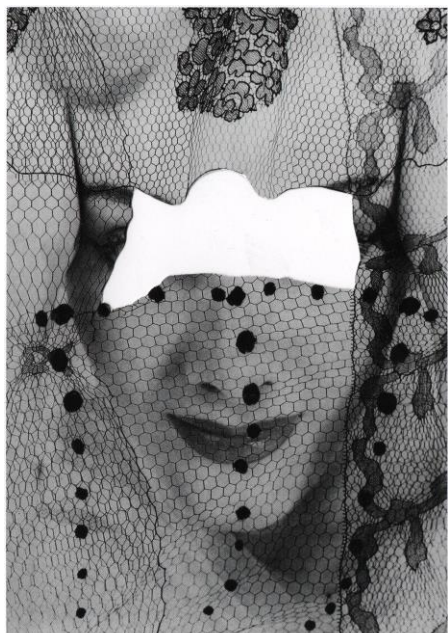
Luciana Borre Nunes

INSUFICIÊNCIA

KADAI RUDÁ



Je est un Autre
Colagem Fotomontagem
31x20cm
2015



Subtração do Outro no Eu
Colagem Fotomontagem
31x27cm
2015

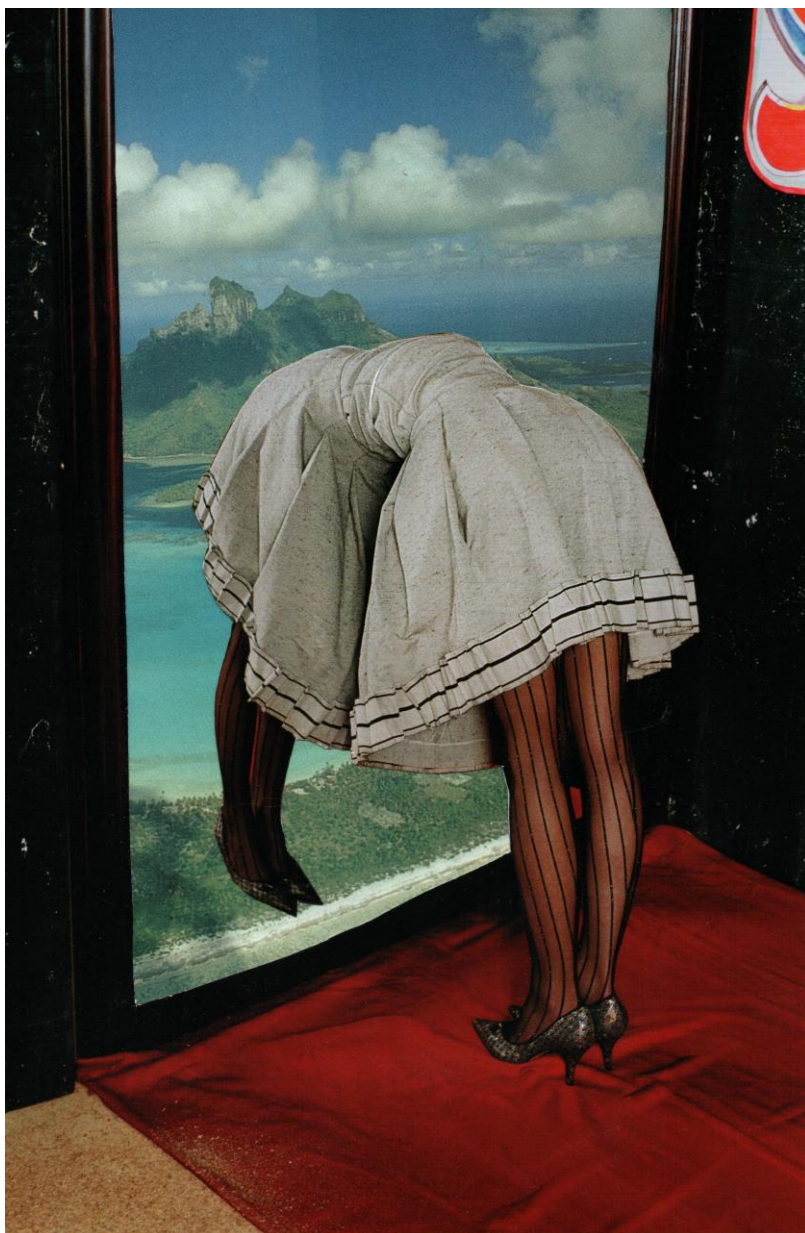


Reflexo da semelhança
Colagem Fotomontagem
18x24cm
2015



Perspectiva do Outro no Eu
Colagem Fotomontagem

20x13cm
2015



Furo da Imagem
Colagem Fotomontagem
20x15cm
2015



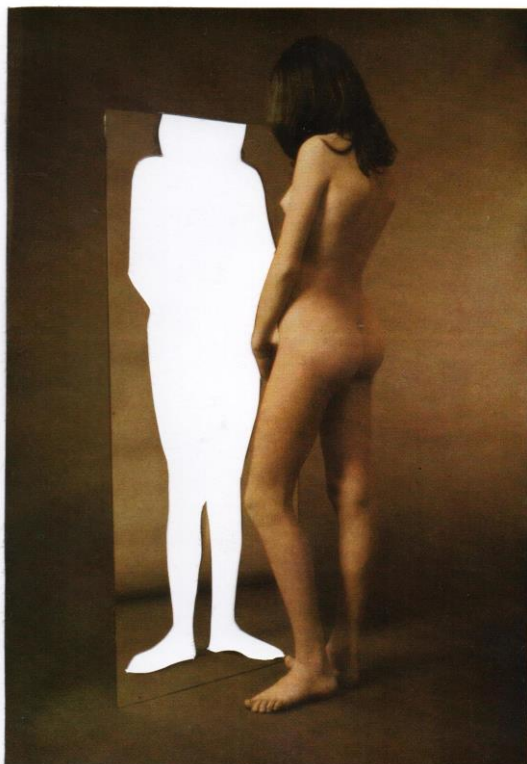
A Insustentável Leveza do Vazio.
Colagem Fotomontagem
29x21cm
2015



Deslocamento
Colagem Fotomontagem
28x22,5 cm
2015



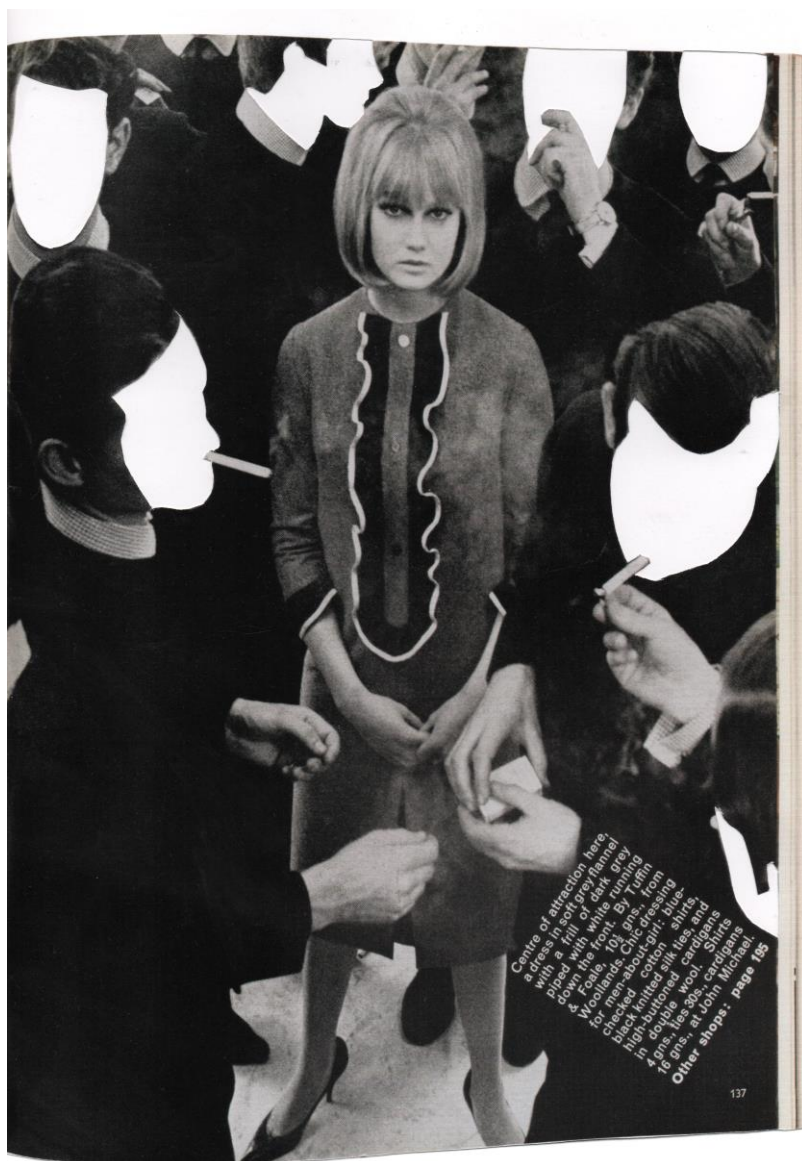
(Des)Coberta
Colagem Fotomontagem
29x21cm
2014



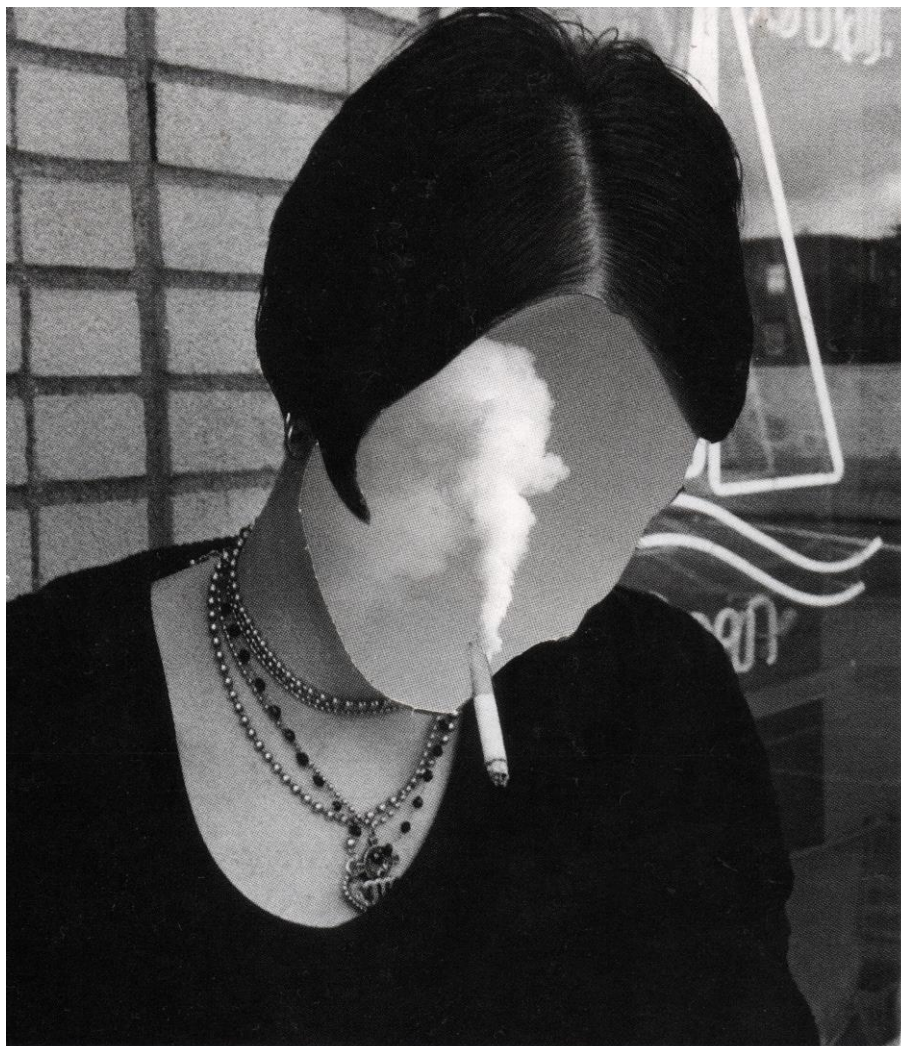
Precisão
Colagem Fotomontagem
31x27cm
2015



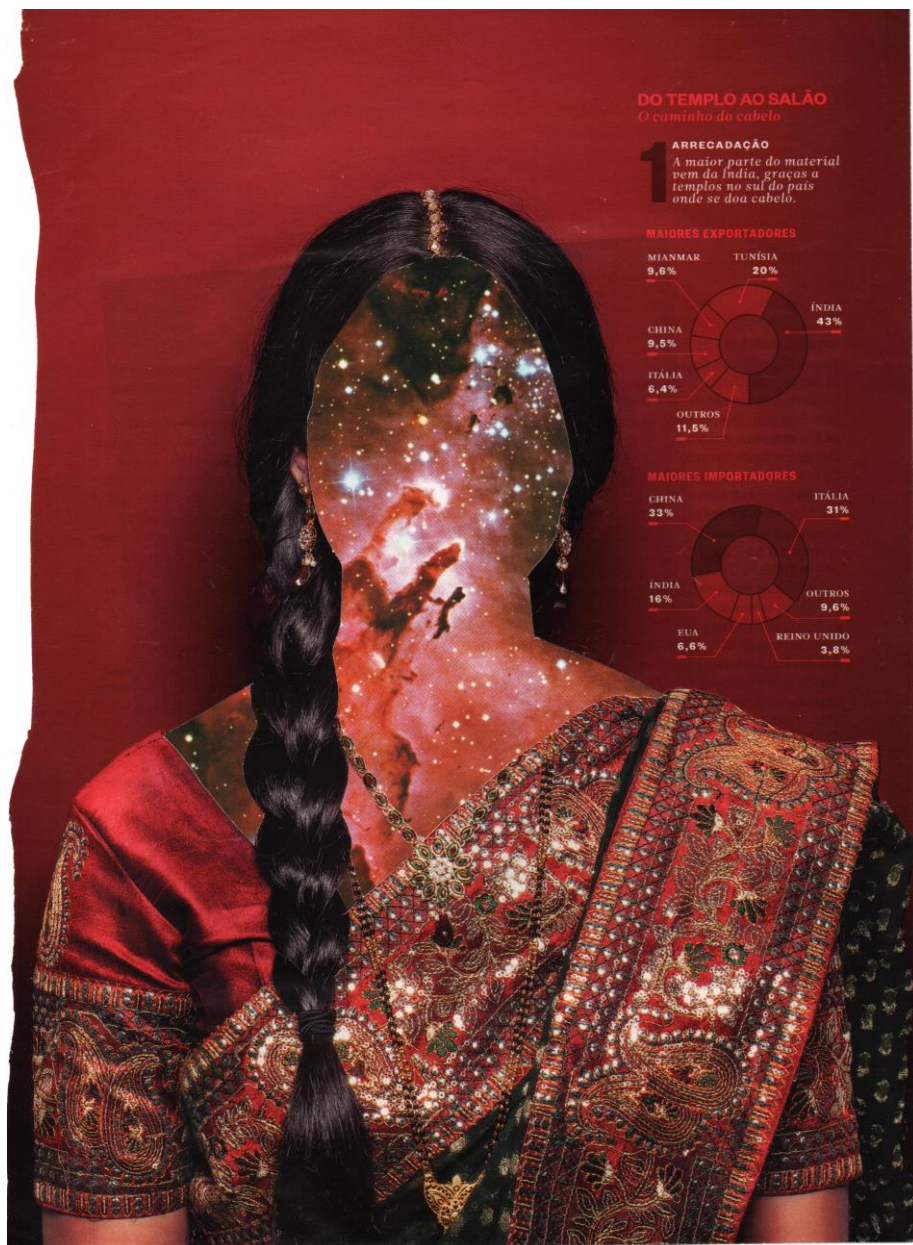
Sem Título
Colagem Fotomontagem
24,5x19cm
2015



Semelhança
Colagem Fotomontagem
24x13cm
2015



Sem Título
Colagem Fotomontagem
10x8,5cm
2015

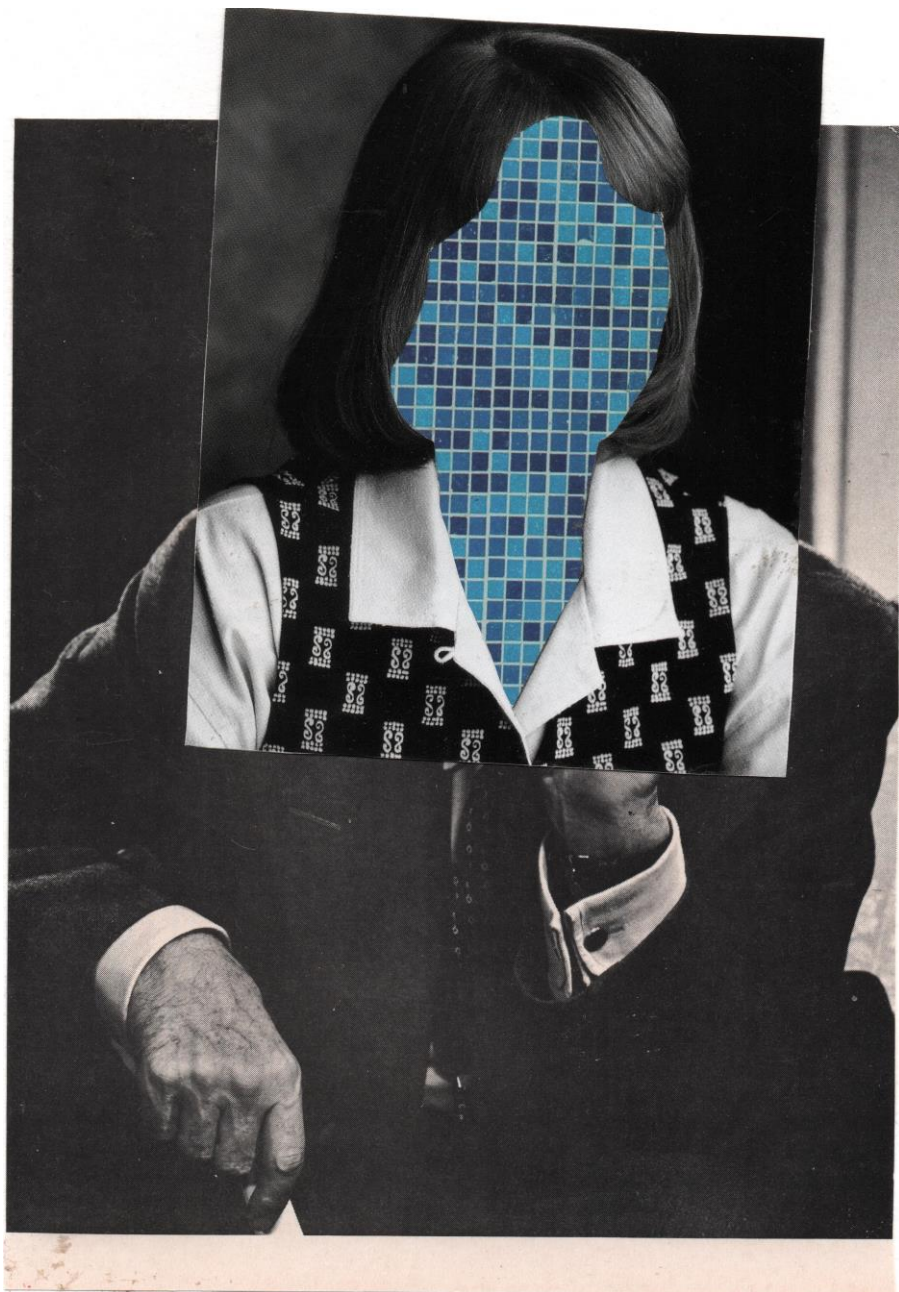


Sem Título
Colagem Fotomontagem
27x19cm
2015

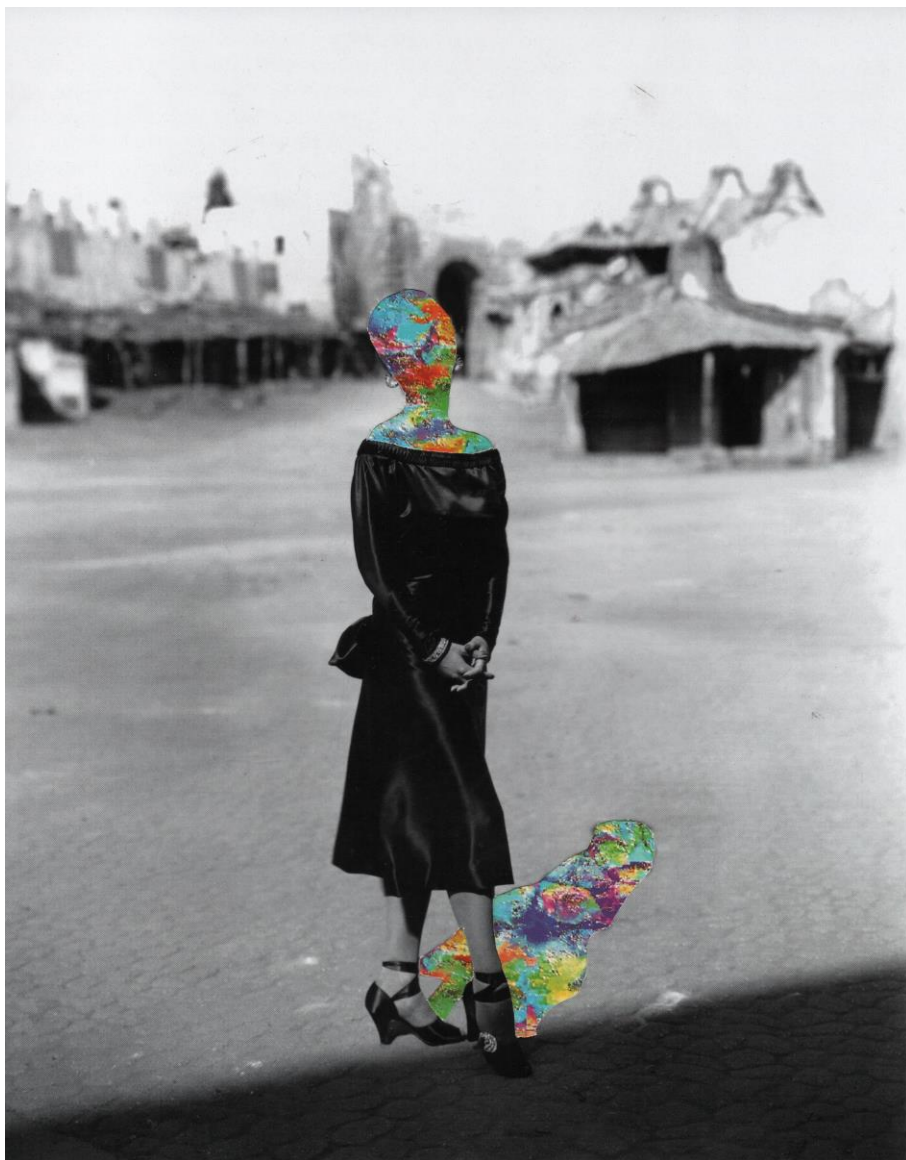


Sem Título
Colagem Fotomontagem

31x27cm
2015



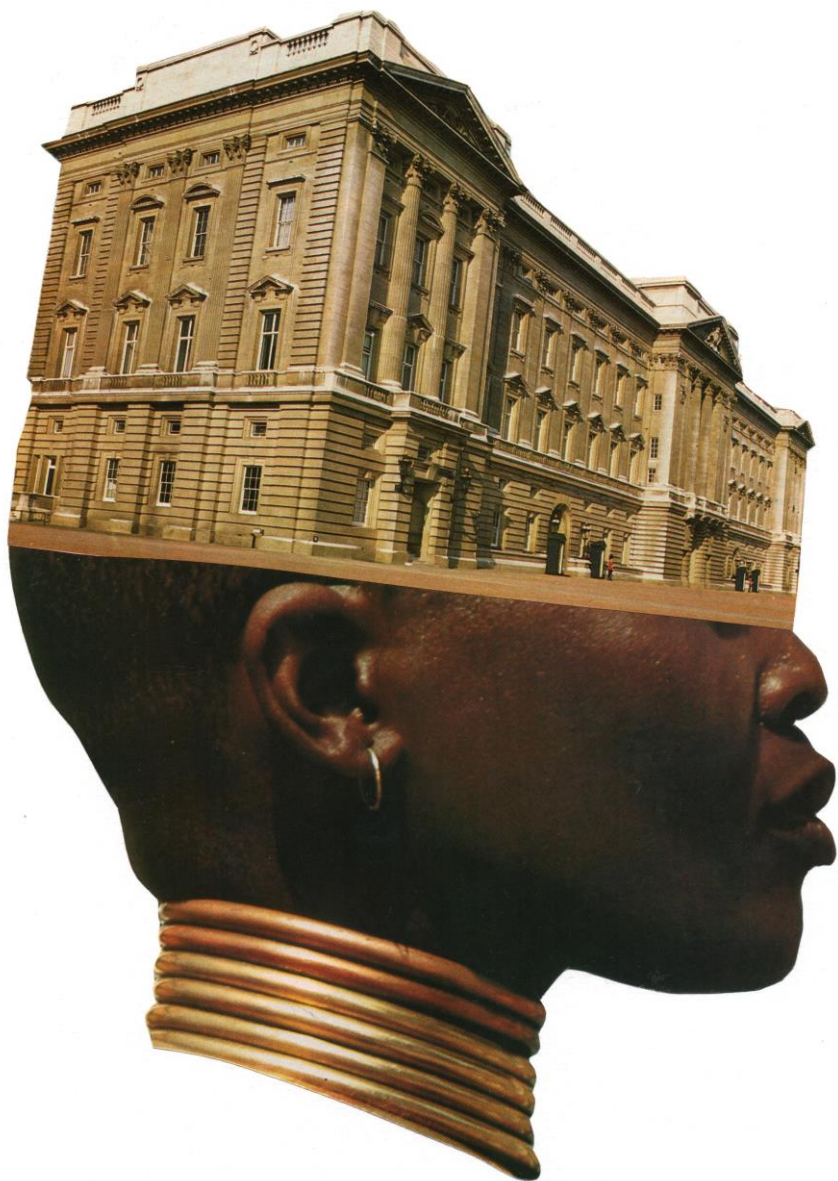
Le Double
Colagem Fotomontagem
29x21cm
2015



Vice-Versa do (Des)Averso
Colagem Fotomontagem
24x20cm
2015



Sem Título.
Colagem Fotomontagem
25x20cm
2014



Acoplamento
Colagem Fotomontagem
29x21cm
2015

ENTRE ESPELHOS: REFLEXOS DE SI E DA PEDAGOGIA DO TEATRO NO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

**MAYARA MILANY DO NASCIMENTO BEZERRA
MARIANNE TEZZA CONSENTINO**

Introdução

O presente artigo é fruto da minha vivência durante o estágio supervisionado de observação ao longo do 5º período do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pernambuco sob a orientação da professora Marianne Tezza Consentino e supervisão da professora Fernanda Mélo². O estágio de observação consiste no primeiro contato dos estudantes do curso com a sala de aula dentro de uma instituição de ensino formal. Como todo começo, é um momento peculiar marcado por uma mistura de ansiedade, curiosidade e preocupação.

Meu estágio ocorreu entre os meses de abril e junho de 2015 em uma escola particular da região metropolitana do Recife. Direcionada a alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, a escola tem como principal objetivo a formação integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e relacional, buscando respeitar as singularidades de cada indivíduo. Para isso, a escola oferece em sua grade curricular - além das disciplinas de português, matemática, ciências, história e geografia - aulas de teatro, artes visuais, dança, música, filosofia, judô, futsal e inglês. A estrutura física foi planejada especialmente para esse fim e possui espaços adequados para a realização de todas as aulas. O corpo docente é formado por profissionais experientes, com curso superior e, a grande maioria, pós-graduados. As aulas acontecem de segunda à sexta-feira, sendo três dias em tempo

² Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (UNB). Professora de teatro em escolas particulares da região metropolitana do Recife. Atriz, contadora de histórias e fundadora da Cia Agora Eu Era.

integral. O ensino oferecido é de custo elevado, voltado para estudantes de classe econômica alta.

As aulas de teatro são oferecidas a todas as turmas, possuindo uma carga horária semanal de 60 minutos para as turmas da Educação Infantil e 45 minutos para as do Ensino Fundamental I. Há uma coordenadora de artes que, junto com os professores de cada linguagem, define as temáticas que serão abordadas em cada trimestre do ano letivo. A professora de teatro constrói seu plano de aula de acordo com essas temáticas e com os objetivos a serem conquistados em cada faixa etária.

O sistema de avaliação das disciplinas de artes é baseado em metas a serem cumpridas. Por esse motivo não existem pontuações ou notas, o aluno é avaliado por (S) “Sim”, (A) “Às vezes” e (N) “Não”, em relação ao cumprimento ou não das metas pré-estabelecidas para cada matéria. No caso da disciplina Teatro as metas são: participar das atividades e brincadeiras teatrais; experimentar diferentes movimentos e ações para expressar os personagens das histórias; utilizar os elementos do teatro (figurino, cenário, adereços, máscara) para se expressar; demonstrar compreender a função dos elementos da linguagem teatral; interagir com o outro demonstrando atitudes de respeito; ouvir com atenção as histórias narradas; cooperar com a organização do espaço e dos materiais; demonstrar atitudes de autoconfiança; e respeitar as regras da sala de aula. Dessa forma, o sistema de avaliação procura observar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno de uma maneira mais ampla.

O reflexo do estágio de observação

O estágio de observação é um caminho desconhecido em que a cada passo dado um novo horizonte se aponta. Mesmo não sabendo onde vai dar, passamos a conhecer bem

a estrada e é nesse conhecimento que descobrimos a importância do caminho. O meu primeiro aprendizado foi perceber que o estágio é um campo de conhecimento. Interligando o que observava nas aulas, nas conversas com a professora supervisora, nas leituras e nas discussões durante as aulas de orientação, constituí essa minha experiência como uma atividade de pesquisa.

Observei as aulas das turmas do *Maternalzinho*, que comportam crianças a partir dos 15 meses de idade; do *Maternal II*, com alunos cuja faixa etária é de 3 a 4 anos; do *Jardim I*, com alunos de 4 a 5 anos de idade; e do *Segundo Ano* no qual os alunos possuem entre 7 a 8 anos. Assim que cheguei na sala de aula fiquei maravilhada com o espaço que a professora possuía para trabalhar. Uma sala ampla, livre de cadeiras, ao fundo um pequeno palco com cortina, espelhos, além de armários que guardam muitos figurinos e acessórios. Para as crianças, principalmente as da Educação Infantil, o palpável é fundamental para aprendizagem e por meio do espaço e dos materiais utilizados elas são capazes de adentrar o mundo da imaginação e experimentar várias emoções. Para Piaget as crianças do *Maternalzinho* encontram-se no estágio sensório-motor, ou seja, suas ações se dão em razão de suas sensações e estas alicerçam sua compreensão das coisas:

Para o bebê, o mundo dos objetos só existe na medida em que ele os vê, os toca. Assim, seus comportamentos imitativos ficam mais restritos à presença do modelo a ser imitado, em virtude de sua dificuldade em perceber que os objetos continuam a existir, ainda que saiam de cena. (...) O mundo do bebê é o do aqui e agora (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 72).

A professora Fernanda Mélo também é contadora de histórias e usa essa experiência na sala de aula, o que

funciona muito bem com crianças que possuem de um a dois anos de idade. Quando os alunos chegam à sala, ela sempre os coloca em roda e canta uma mesma música, a qual possui onomatopéias na melodia. A canção é como uma fórmula mágica para chamar a história que está dentro de uma caixa e desta saem os personagens que são bonecos de luva, sejam de espuma, de dedo, mamulengos etc. O recurso da canção, da caixa e dos bonecos possibilita às crianças do *Maternalzinho* uma conexão com algo concreto e por meio das sensações elas percebem o que acontece. Após o momento da história, a professora sempre disponibiliza os bonecos para as crianças brincarem, e também figurinos e acessórios. Assim, elas passam a brincar com o universo imagético daquilo que foi apresentado, criando suas próprias compreensões e significados.

Já os alunos das outras turmas que observei encontram-se, segundo Piaget, no estágio pré-operacional e nele a criança já desenvolve a função simbólica, que lhe permite substituir um objeto ou acontecimento por uma representação. O surgimento da linguagem verbal, o faz de conta, o dar vida a objetos, a fantasia, também são características desse período:

A criança já vai superando a redução do comportamento e do pensamento às suas sensações e movimentos, levando em conta que ocorre uma crescente melhoria na sua aprendizagem, possibilitando que explore melhor o ambiente, ampliando e sofisticando seus movimentos e percepções intuitivas (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 74).

Também faz parte dessa fase o comportamento egocêntrico, a criança volta-se pra si e não consegue se colocar no lugar do outro. Por isso, a professora Fernanda começa a usar em sua metodologia os jogos dramáticos, pois,

por meio do jogo, a criança passa a ter consciência do outro a partir de si mesma e vice e versa. Segundo Peter Slade, o jogo dramático infantil é primordialmente valioso na preparação da personalidade, “com um considerável efeito equilibrador sobre o caráter, a formação da confiança em si mesmo, e a melhoria do rendimento escolar na aquisição do gosto em geral” (SLADE, 1978, p. 101).

O drama como método de ensino também é usado na metodologia das aulas de teatro. A professora introduz o tema ao grupo por meio de um pré-texto, o processo desenvolve-se a partir dos episódios que vão pouco a pouco construindo a narrativa teatral. Para isso ela usa recursos como o narrador e o professor-personagem, sempre fazendo adaptações de acordo com o tempo disponível para o trabalho, o contexto e as características de seus alunos. No livro *Drama como método de Ensino* a autora Beatriz Cabral explica detalhadamente essa metodologia:

O drama como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador constitui-se atualmente numa subárea do fazer teatral e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação. [...] Algumas características básicas são associadas ao drama como atividade de ensino: contexto e circunstâncias de ficção, que tenham alguma ressonância com o contexto real ou com os interesses específicos dos participantes; processo em desenvolvimento através de episódios, um pré-texto que delimite e potencialize a construção da narrativa teatral em grupo; e a mediação de um professor-personagem, que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos (CABRAL, 2006, p. 12).

Pude identificar durante o estágio algumas das tantas teorias e metodologias aprendidas ao longo da Licenciatura em

Teatro. Nos intervalos entre as aulas dialogava com Fernanda a fim de investigar e refletir sobre cada acontecimento vivido. Buscava a superação da dicotomia teoria x prática. O professor supervisor é uma peça fundamental no aprendizado durante o estágio de observação. Afinal, foi a partir do diálogo com Fernanda e da observação da prática aplicada em sala de aula que passei a verdadeiramente entender que “não há palavra verdadeira que não seja práxis” e que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 44-45).

O estágio de observação ajuda na nossa emancipação, a nos fortalecer para a docência. E o mais importante: nos dá consciência de que somos agentes transformadores do atual paradigma que vive o ensino das artes no Brasil. O futuro professor de teatro deverá buscar ampliar a visibilidade do ensino dessa linguagem no território escolar, para, posteriormente, alargar o imaginário teatral da sociedade em geral.

O estágio funciona, a nosso ver, como um modo de vivenciar e refletir acerca do nosso tempo e, também, discutir os processos de formação e o ofício docente. Isto é, espaço de diálogo entre o imaginário teatral esboçado na formação curricular da licenciatura e as práticas contemporâneas vivenciadas por eles (ALMEIDA JUNIOR, 2013, p. 80).

Por esse motivo é muito importante o entendimento de que a observação no estágio não se reduz apenas à futura imitação de modelos ou formas, mas consiste numa “análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 8).

Junto nessa caminhada de aprendizagem estava a orientação por meio da disciplina Estágio Curricular

Supervisionado em Ensino de Teatro I, oferecida pelo Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pernambuco. Durante os encontros com meus colegas e com a professora Marianne Consentino compartilhávamos nossas vivências. Numa das primeiras aulas a professora realizou um exercício surpreendente: pôs nossa turma numa grande fileira e pediu para que, de um em um, fôssemos olhar nos olhos de nossos colegas. Passamos quase duas horas nesse exercício. Foi uma tarde inesquecível, pois, provavelmente, mesmo já nos conhecendo há algum tempo, nunca havíamos nos olhado dessa maneira. Augusto Boal reforça a necessidade de estimular nossos sentidos:

Milhões de coisas estaremos olhando – ato biológico: as coisas entram pelos olhos – mas bem poucas estaremos vendo – ato consciente, que implica seleção, hierarquia, organização do mundo, medos e desejos. Tanto olhamos e tão pouco vemos! Precisamos fazer exercícios para VER TUDO AQUILO QUE OLHAMOS. Às vezes, principalmente o óbvio, o que “salta à vista”, que é, o que mais se esconde...” (BOAL, 1996, p. 45, grifo do autor).

Depois desse dia compreendi no meu corpo a importância do olhar, do ver. Afinal, para dar aula ou fazer qualquer coisa na vida, antes de tudo, é necessário observar. Os textos lidos ao longo do processo e as conversas sobre as vivências nos estágios extinguiram a ideia de que “na prática a teoria é outra” e solidificaram a noção de que a prática só existe atrelada à teoria. No artigo *Estágio e docência: diferentes concepções*, lido e discutido durante as aulas, as autoras Selma Pimenta e Maria Socorro Lima defendem a ideia do estágio no apêndice curricular como atividade teórica instrumentalizadora da práxis:

O estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA, LIMA, 2005, p. 14).

Como observadora passei por vários entendimentos de mim mesma dentro do processo. Interessante que, quando me deparei no lugar de observar, percebi minha mente caminhando em vários sentidos. Primeiro ela foi com um olhar crítico, mas apenas para aquilo que me provocava negativamente. Outras vezes olhava um aluno e ficava muito admirada com sua criatividade. Acontecia uma espécie de encantamento, mas logo em seguida, esse mesmo aluno, pelo seu excesso de criatividade e expressão, acabava por atrapalhar o grupo todo, ou seja, sua inventividade precisava ser direcionada para o coletivo e sair do âmbito da exposição individual. A observação vai nos mostrando que as aparências enganam e que tudo dentro de uma sala de aula pode ser objeto de pesquisa.

Caminhando junto com a pesquisa está a reflexão sobre a avaliação, que nas aulas de teatro que observei acontece de forma processual; analisa-se a aprendizagem continuamente em todas as atividades desenvolvidas na sala de aula. A professora, atenta às particularidades, está sempre observando como o aluno reage aos problemas propostos, como é sua contribuição para o processo, sua disponibilidade e,

principalmente, reparando que as dificuldades apresentadas são por vezes reflexos de questões mais amplas, que podem envolver a relação com a família, com a escola e com o próprio desenvolvimento físico e mental da criança.

Durante as aulas que observei houve uma situação que me marcou profundamente. Na turma do *Maternalzinho*, logo nas primeiras aulas, observei que uma menina tinha dificuldade de ficar quieta e ouvir a história, reagia com choro e ficava andando em círculos. Quando a professora terminou de contar a história e as crianças foram para o palco, essa menina foi direto para o espelho e quando se viu cessou o choro e estabeleceu uma relação com seu reflexo. Ela brincava de colocar objetos nela e se ver, mudar de posição, ficar de frente, de um lado, de outro; a professora foi para junto dela e por meio do espelho se comunicaram.

Ao fim da aula, conversei com Fernanda sobre a aluna, a professora me falou que ela possui traços do Transtorno do Espectro do Autista (TEA), mas ainda não tem o diagnóstico fechado por conta da idade. Num outro dia, numa das turmas do *Maternal II*, observei outra aluna com as mesmas características das que citei. Aguardei o momento dos alunos irem ao palco para ver o que aconteceria. E, prontamente, ao olhar-se no espelho essa aluna teve a mesma reação. Ficou quieta, estabeleceu uma relação com seu reflexo, brincou com objetos, com seu corpo, a professora também foi para junto e interagiu com a criança por meio da imagem refletida. Ao fim da aula, a confirmação, essa aluna também possui características do espectro de autismo.

Sendo o meu campo de estágio uma escola inclusiva, a integração entre os estudantes tem como principal objetivo o desenvolvimento em todos os alunos de atitudes de respeito e de solidariedade em relação a seus colegas com maiores dificuldades. Atenta às necessidades educativas especiais dessas alunas, a professora Fernanda busca por meio da

linguagem teatral estímulos para o desenvolvimento cognitivo e motor de cada uma delas.

Deve haver um enfoque que analise de forma interativa a situação de cada criança e que leve em conta, por um lado, o que tem em comum com outras crianças e o que é específico dela; e, por outro, o que é comum em seu ambiente e outros ambientes e o que é específico do seu ambiente familiar e educativo (MARCHESI, 2004, p. 22).

E foi por intermédio do espelho que a professora encontrou uma forma de interação com essas alunas. O lúdico, a brincadeira, o jogo com o reflexo permitiu que o teatro acontecesse. A cada aula algo novo era refletido e descoberto tanto para as alunas quanto para Fernanda. Essa minha vivência deixou uma pergunta constante na minha cabeça: mas por que o espelho provocou tudo isso?

O espelho carrega em si várias simbologias de acordo com cada crença e cultura. O espelho é um símbolo da pureza, da verdade e de sinceridade. Na história da Branca de Neve, o espelho mágico diz a verdade, mesmo que levando a consequências trágicas. Revela ainda a realidade aparente, refletindo-a de forma invertida, chamando a atenção para a sua perenidade. O espelho é um símbolo solar, na medida em que reflete a inteligência suprema, mas também é um símbolo lunar, porque a lua funciona como um espelho da luz do sol. Independentemente do significado, a principal característica dele é refletir uma imagem que se apresenta. E é por intermédio do espelho que podemos nos ver, olhar dentro dos nossos olhos, nos enxergar. Talvez ao se ver, por meio do espelho, as alunas se percebiam enquanto corpo e ser e isso as acalmava. Brincavam com elas mesmas, pois podiam se ver brincando e era exatamente aquilo que elas precisavam, brincar. Apesar de não ser nenhuma especialista no assunto e

estar apenas expressando as minhas interpretações, esse fato fez com que eu voltasse para mim, para a experiência que estava vivendo naquele momento: o estágio de observação.

O espelho hora me revela, hora me ilude. Revela quando olho percebendo o que vejo, sem julgamentos, apenas observando puramente, mas também me ilude quando busco nele apenas o que quero enxergar. Essa metáfora me mostra o quanto o professor deve estar atento ao seu reflexo, e nele buscar o jogo lúdico, a brincadeira que o permita enxergar além do que está posto, sem ilusões, mas sim decifrando as metáforas do que se apresenta por meio da imagem refletida.

Sendo assim, compreendi que o período de observação, como currículo da formação do professor de teatro, é construção e exercício de auto-observação. Como um espelho que estamos olhando para nos ver e nos perceber. O estagiário, ao passar por esse momento, não deve apenas concentrar sua atenção no outro, naquilo que está sendo observado, mas deve também voltar-se para si. Enxergar as transformações que ocorrem consigo e se pôr no processo também como objeto de pesquisa. Buscando, por meio do espelho, o que há de mais verdadeiro para ser capaz de identificar o que tem de bom e também o que há de ruim na sua conduta, tomando este exercício para toda a vida. Assim nós, futuros professores, estaremos nos preparando para nos tornar profissionais qualificados que se preocupam com a formação humana de seus alunos e que acreditam na educação como um verdadeiro caminho para transformação.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA JUNIOR, José S. de. Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, nº 02, p. 43-64. 2013.

BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

CABRAL, Beatriz A. V. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange M. *Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo: Contexto, 2011.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis*, São Paulo, v. 3, nº 3 e 4, p. 5-24. 2005/2006.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

**A ESCOLA COMO PRISÃO:
DESAFIOS DO ENSINO DA ARTE NA
ESCOLA PÚBLICA INTEGRAL
CONSTATADOS NA EXPERIÊNCIA
DE ESTÁGIO**

**MARCÍLIO DE MORAES JÚNIOR
MARIANNE TEZZA CONSENTINO**

Introdução

A opção pela escola em tempo integral começou a ganhar visibilidade no contexto do movimento Escola Nova, em 1932, que visava garantir aos alunos uma maior liberdade de expressão e autonomia dentro do espaço educacional.

A ideia de uma educação que pretende trabalhar com um aluno de forma integral surgiu com o movimento da Escola Nova e foi desenvolvida, principalmente, por Anísio Teixeira, que além de elaborar alguns de seus princípios conceituais e práticos, construiu escolas modelos para consolidação desta educação (MOTA apud DUTRA, 2006, p. 4).

O projeto de Anísio Teixeira foi uma inovação para o contexto educacional da época e trouxe avanços significativos, principalmente pela visão progressista de suas ideias, que não via a escola como mera entidade transmissora de saberes. A proposta da escola em tempo integral defendida por Anísio Teixeira não trabalhava apenas as dimensões cognitivas, mas sobretudo as dimensões humanas, artísticas e subjetivas dos educandos, a exemplo da Escola Parque, criada em 1950, na cidade de Salvador, na Bahia, onde Anísio Teixeira integrou ao espaço escolar atividades não formais, incluindo vivências artísticas e recreativas.

Após essas primeiras experiências, várias outras foram desenvolvidas no Brasil ao longo dos anos, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, na década de 1980, e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo, na mesma década. Experiências como essas tinham a intenção de aumentar o

tempo de permanência das crianças na escola e também garantir uma formação integral do ser humano.

Mais recentemente, após inúmeros debates sobre as possibilidades do ensino integral, o programa “Mais Educação” foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, pelo Ministério da Educação como um plano de estratégia para uma educação em tempo integral no Brasil.

Segundo o manual da Educação Integral, essa modalidade de educação está prevista na legislação educacional brasileira: na Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01); e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº11.494/2007).

Em Pernambuco o projeto de ensino em tempo integral ganhou força no governo Eduardo Campos, e segundo Dutra (2013) se deu a partir da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. O município da região metropolitana do Recife onde está situada a escola em tempo integral estudada no presente artigo adotou as práticas das escolas integrais no primeiro mandato do atual prefeito (2015). As escolas foram aderindo ao projeto de maneira paulatina; atualmente já são cerca de sete escolas em regime integral e o objetivo é que todas as escolas do município adotem esse regime.

O projeto das escolas integrais é ousado e se seguido à risca pode elevar o nível da educação em muitas escolas brasileiras, o que não é o caso da escola analisada. Os objetivos de uma educação integral ficaram apenas no desejo, durante o período de observação pôde-se notar que a escola adotou o sistema integral, mas não ofereceu condições

necessárias para o pleno desenvolvimento de suas atividades, ficando aquém do esperado.

Por meio da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Teatro I, o licenciando, observando as aulas de Artes nessa escola, a qual não citaremos o nome por motivos éticos, pôde observar a precariedade do espaço escolar e sua influência nas aulas de Artes e na qualidade da presença dos educandos.

A escola

A escola analisada está situada na região metropolitana do Recife, e inicialmente, funcionava como escola para o magistério, com o Ensino Fundamental atuando como campo de estágio para os professores em formação. Com a migração do Normal Médio para outra instituição, a escola disponibilizou apenas o Ensino Fundamental e o curso técnico de contabilidade até o ano de 1999. Em seguida o Colégio Municipal passou a ofertar turmas do Ensino Fundamental, concentrando seus esforços nas turmas de 6º ao 9º ano.

No presente ano de 2015 a escola atende alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (Módulos III, IV e V), atendendo assim a um total de 569 alunos. A escola conta com 26 professores, destes 20 atendem os alunos das turmas de ensino integral e 6 compõem o quadro de professores da EJA (Educação Para Jovens e Adultos), que funciona na escola no período noturno. O espaço físico escolar é composto por 15 salas de aula, um auditório, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de música, duas salas de apoio, cozinha e cantina, além de uma quadra para atividades físicas e um pátio.

O projeto político pedagógico da escola está alicerçado na Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96 e, segundo a instituição, tal projeto está em processo, levando em

consideração que este é o segundo ano em que a escola funciona no sistema integral de ensino, o que reflete construção gradativa de sua proposta política e pedagógica.

No plano dos desejos e objetivos o projeto pedagógico da escola pretende ofertar uma formação integral do ser humano, propondo um compromisso com a formação moral, crítica, estética e reflexiva do educando, de modo a integrá-lo na comunidade escolar como um ser dotado de competências e saberes que o transforme e, deste modo, transforme também a comunidade em que vive.

O projeto da escola está sempre enfatizando essa formação integral de seus alunos, de modo a torná-los conscientes de suas condições como agentes transformadores de sua realidade, tomando o espaço da escola como ambiente propício para essa tomada de consciência e reflexão.

Os objetivos também vão por esse viés transformador, buscando a compreensão da cidadania e da participação social por parte do educando, de modo a assumir postura crítica, a valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, como suas culturas, suas línguas, costumes, cores, religiões, etnias e sexualidade. Além do cuidado com o coletivo, com a saúde do corpo e o bem-estar pessoal.

A escola estabelece como objetivo uma integração entre instituição e comunidade, pais e professores, por meio de atividades que envolvam ambos. Objetiva ainda a contínua formação dos professores, para que estes se sintam cada vez mais preparados para a lida diária, além de estarem sempre buscando junto aos órgãos públicos responsáveis a melhoria da estrutura física da escola.

Fica claro que a escola não consegue dar conta de todos esses objetivos; embora haja um desejo latente nos gestores e professores de alcançá-los, há nítida discrepância entre o projeto político pedagógico e a realidade da escola.

Apesar dos esforços, a instituição apresenta muitas fragilidades, a começar pela estrutura oferecida a seus alunos: salas de aula apertadas com pouca ventilação, banheiros deteriorados, sem portas e sem água nas torneiras. Grades por toda parte, para manter a ordem e delimitar os limites dos educandos, como veremos a seguir.

Escola versus prisão

Já na primeira visita realizada à escola analisada observou-se a fragilidade física do espaço e a sua semelhança com uma prisão: várias salas dispostas lado a lado com portas e grades por toda parte, banheiros deteriorados, sem água nas torneiras e o odor de urina que impregna alguns ambientes mais próximos dos banheiros. A cantina onde os educandos comem é mal iluminada e possui poucas mesas e cadeiras para a quantidade de alunos atendidos, estes na maioria das vezes comem sentados no chão ou até mesmo em pé, como pudemos observar durante as refeições.

São poucos os espaços de lazer da escola, entre eles uma quadra, que durante a experiência de estágio esteve fechada para uma reforma que não se sabe quando será terminada; resta um pequeno pátio, onde os alunos juntam-se muitas vezes em grupos e nichos distintos; meninos que gostam de *vídeo game* de um lado, do outro os meninos que jogam futebol, de outro lado um grupo de meninas que conversam e brincam. Sempre essa divisão.

Há que se destacar o fato de que esse pátio é o único espaço aberto da escola em que os alunos transitam, único lugar em que o sol pode ser visto. Em suma, uma típica configuração de presídio, os próprios alunos por vezes se assemelham a presidiários em miniatura, principalmente pelo apelo a violência tão presente nas brincadeiras entre eles, além

das palavras de baixo calão e, sobretudo, por se sentirem presos naquele espaço.

Haja vista tais questões podemos nos lançar a uma reflexão sobre a relação desse espaço físico da escola com o cotidiano dos educandos, principalmente no envolvimento destes com as práticas da sala de aula, especificamente nas aulas de Artes. O espaço físico da escola integral analisada pode ser considerado como um lugar que não agrada a maioria dos alunos e que não oferece condições para a realização de aulas mais dinâmicas, como jogos e brincadeiras, ou que necessitem de espaços amplos e limpos para acontecerem.

Numa escola de ensino integral como esta analisada, em que o espaço físico não oferece a qualidade necessária, não é de se estranhar que os alunos sintam-se como prisioneiros, como podemos perceber no relato de um aluno do 9º ano A: “antes do ginásio eu estudava em uma escola ótima, porque era particular. Mas meu pai decidiu fazer minha matrícula nessa escola, na 5º série. Era bom, porque não era integral”.

O relato desse aluno deixa claro a sua insatisfação com a escola, ele gostaria de estar em outra escola, em um outro ambiente, diferente daquele, com melhores condições estruturais e também com melhores condições de ensino.

Durante a observação pôde-se notar que muitos alunos chegam na escola preparados para irem embora, as mochilas quase nunca saem das costas, mesmo no momento das aulas, não só pelo medo de serem furtados, mas também como uma forma de já estarem prontos para saírem assim que o sinal tocar. Em um dado momento pôde-se presenciar grupos de alunos espalhando boatos para o restante dos colegas que a escola teria suas aulas interrompidas mais cedo, causando assim um tumulto na suposta hora que seriam liberados. A gestora esclareceu que se tratava de um boato e como era de se esperar, a frustração foi geral. Outra forma de sublimar a

situação do espaço é estar sempre conectado nas redes sociais e nos jogos virtuais por meio dos *smartphones*, equipamento utilizado por uma grande parcela dos educandos e que muitas vezes são vistos como um problema pelos professores, que poderiam usar a tecnologia como aliada para o ensino e aprendizagem desses alunos.

As aulas da escola em questão se iniciam por volta das 07h30, às 10h os alunos tem um pequeno intervalo de 20min para um lanche, voltam para a sala às 10h20, continuam em aula até a hora do almoço, que acontece por volta das 12h; após o almoço os alunos voltam para as salas onde continuam a assistir as aulas, tendo mais um breve intervalo no meio da tarde e depois continuam em aula até às 17h.

Os alunos quase nunca ficam sem aula, mesmo quando falta um professor a coordenação da escola procura fazer com que duas ou mais turmas fiquem juntas e o professor precisa se desdobrar para dar conta de todos os educandos.

Nos corredores da escola nunca deixamos de ver monitores ou fiscais controlando o fluxo de alunos, encaminhando-os para as salas e chamando a atenção daqueles que tentam escapar das aulas. As salas de aula ficam no primeiro andar do prédio, desta forma, assim que todos os alunos descem para o intervalo ou para o almoço, as grades são fechadas para que os alunos se concentrem no térreo e para que desta forma fique mais fácil controlá-los.

Na organização dos horários e na divisão de classes e disciplinas reconhecemos uma semelhança com algumas situações contidas na obra de Foucault, na qual o autor encontra na instituição escolar um sistema preciso de comando, em que a autoridade é imposta sem possibilidade de contestação; os alunos devem simplesmente reagir aos comandos sem questionar, sem refletir sobre suas ações.

O treinamento das escolas deve ser feito da mesma forma; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os irmãos das escolas cristãs usavam; era chamado por excelência o ‘Sinal’ e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência (FOUCAULT, 1987, p, 140).

A escola analisada em seu formato integral, tal como se apresenta no momento, corre um sério risco de tornar-se o espaço da prisão, onde os pais e responsáveis deixam seus filhos enquanto vão trabalhar ou fazer suas atividades, um espaço para manter as crianças ocupadas.

Relação do espaço com as aulas de Artes

O professor de Artes da escola analisada é formado pela Universidade Federal de Pernambuco no curso de Artes Cênicas. Na escola exerce uma atividade polivalente ensinando conteúdos das diversas linguagens artísticas, principalmente Teatro e Artes Visuais, Dança não é tão explorada e Música possui um professor específico na escola, além de um monitor que oferece oficinas de música como complemento da carga horária da escola integral.

Percebemos a inquietação do professor de Artes em relação à estrutura da escola e ao sentimento dos alunos com o cotidiano de uma educação integral que não oferece qualidade nos seus serviços. Observou-se que o professor já desenvolveu uma série de projetos que visavam melhorar a experiência educacional dos alunos, quase sempre esses projetos tinham por objetivo retirar, mesmo que por algumas horas, os alunos de dentro da escola e leva-los para aulas-passeio pela comunidade, mas sempre com apelo pedagógico,

com o objetivo de criar um material artístico. Um exemplo disso foi o projeto chamado “Um olhar fotográfico”, no qual os alunos saíram pela comunidade fotografando o que lhes chamasse a atenção; após essa primeira etapa, o professor junto com seus alunos selecionou as melhores fotografias e organizou uma exposição na escola.

Mas é claro que o trabalho do professor de Artes nessa escola é uma árdua luta, um trabalho gradativo que colhe poucos frutos, mas que faz ver possibilidades de mudança, principalmente por esse professor saber da importância de apresentar aos educandos possibilidades de mudança, despertando a consciência crítica e a necessidade do diálogo, que por sinal é algo muito difícil de ser conseguido nesse espaço escolar devido à enorme relutância dos alunos em aceitar opiniões contrárias. Os alunos possuem muita dificuldade em ouvir, sejam os próprios colegas, seja o professor, geralmente os professores gritam para serem ouvidos. Os alunos confundem diálogo com reclamação ou lição de moral, estão sempre na defensiva e esses fatores dificultam o diálogo.

O diálogo é, portanto, o indispensável caminho’ diz Jaspers, ‘não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também chegam a ser eles mesmos (FREIRE, 2002, p. 116).

É por meio das aulas de Artes que os alunos podem se expressar com mais liberdade, o professor procura desenvolver atividades que possibilitem a autonomia dos alunos, fazendo com que eles exponham suas opiniões, seus sentimentos, suas

subjetividades. Como, por exemplo, em uma atividade em que o professor apresentou algumas pinturas e explicou as origens, falou dos pintores, mas deixou que seus alunos expressassem livremente suas opiniões e sentimentos para com aquelas obras.

O professor estimula seus alunos a conhecerem elementos da cultura que não chegam a eles de maneira fácil, pois os alunos em sua maioria são provenientes de famílias de baixa renda e não possuem acesso aos diversos produtos culturais. Os produtos culturais que eles mais têm acesso são os transmitidos pelos meios de comunicação de massa, como a TV e o rádio e mais recentemente pelas redes sociais, que mesmo sendo necessárias para o conhecimento, necessitam do complemento de outros produtos culturais, tais como a pintura, a música, o teatro, a dança, o circo etc.

Deste modo, cabe ao professor de Artes sublimar os problemas estruturais da escola, as dificuldades de seus alunos e oferecer outras possibilidades, democratizando o conhecimento, a arte e a cultura, e construindo junto com estes mesmos alunos uma consciência crítica.

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações casuais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada (FREIRE, 2002, p.113).

Não é fácil desenvolver atividades artísticas numa escola como a observada. A falta de estrutura física impede que o professor invista numa atividade de prática corporal ou de jogos teatrais; as salas não possuem espaço para atividades físicas ou para as que necessitem de amplos espaços; a falta de recursos materiais necessários dificulta a dinâmica da aula, o

professor muitas vezes precisa tirar do próprio bolso o dinheiro para que possa dispor de materiais necessários em suas aulas. Instrumentos como projetor e caixa de som, utilizados na aula de Artes, foram comprados com o dinheiro do próprio professor, que já cansado de não dispor destes equipamentos na escola tomou a iniciativa de possuir o seu próprio material. Ou no caso em que precisou levar seus alunos para um passeio e precisou pagar uma parte do transporte de seu bolso, pois muitos alunos não puderam pagar e a escola não dispunha de verba para esse tipo de atividade.

É possível ensinar teatro dentro da escola pública? Se nos basearmos em um modelo ideal, com condições ideais de recursos, espaço e tempo para objetivar esta ação, vamos afirmar de antemão que não. Não é possível. No entanto, se trabalharmos dentro do campo das possibilidades, podemos dizer que sim (SOARES, 2006, p. 100).

Realmente o professor de Artes na escola pública observada não possui qualidade de espaço nem recursos materiais e financeiros para desenvolver seu trabalho dentro de seus ideais; essa situação se agrava por se tratar de uma escola pública de ensino integral que não possui estrutura para acolher com qualidade seus alunos, esses, por sua vez, são obrigados a viver sob a opressão de um espaço que os aprisiona.

É por esta razão que se faz necessária a presença de um professor de Artes que invista no estímulo de atitudes críticas e dialógicas por meio de atividades artísticas e estéticas, que pense a escola vinculada à vida de seus alunos e não como realidades distintas. O professor, dentro de suas possibilidades, promove atividades artísticas dentro da escola, como no caso da exposição fotográfica ou no projeto que vem trabalhando com as turmas de 9º ano, em que pretende

trabalhar a performance, abordando histórias autobiográficas de seus alunos e o contexto social em que estão inseridos.

Segundo Freire, apud Soares (2006, p.104), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. À luz desse pensamento podemos constatar que não faz sentido algum manter as grades e os muros da escola, os alunos devem aprender em liberdade, a escola deve oferecer esse espaço de liberdade. O problema não está exatamente nos muros, nas grades e no fato da escola ser integral, o problema está na maneira como esses muros e grades são impostos. Educar não deve ser sinônimo de adestramento, punição e castigo.

A escola e seus professores devem, na medida do possível, fazer do ambiente escolar um espaço de diálogo e troca de experiências, um lugar propício ao intercâmbio de conhecimentos e saberes, mas, sobretudo, um lugar de transformação.

Considerações finais

O presente artigo buscou analisar um problema encontrado em uma escola pública integral de Ensino Fundamental, onde o espaço físico da instituição se assemelha a um presídio, interferindo fortemente no cotidiano escolar dos educandos, sobretudo na disciplina de Artes. Na escola analisada o professor de Artes tenta, dentro de suas possibilidades, estabelecer uma relação harmônica entre ele e os educandos, além de propor atividades que buscam melhorar a relação desses alunos com o espaço em que estão inseridos, possibilitando aos seus alunos uma educação alicerçada em aspectos artísticos, estéticos, poéticos, críticos e humanos à revelia de um espaço que oprime, prende e sufoca.

Não poderíamos encerrar sem informar ao leitor um acontecimento que ilustrará com mais clareza a relação da

escola analisada com um presídio: durante a greve da polícia militar em Pernambuco, no mês de maio de 2014, acontecimento em que houve inúmeros casos registrados de assaltos e invasões de estabelecimentos comerciais, chegou até a escola analisada a informação de que várias outras escolas da região estavam sendo invadidas e saqueadas; o desespero tomou conta de gestores, professores e principalmente de alunos, a apreensão se generalizou e em meio a essa confusão alguns alunos resolveram criar um plano de fuga, esquematizando-o em um pedaço de papel e estavam dispostos a fugir da escola caso houvesse a invasão. A notícia era falsa, mas a situação foi aproveitada pelo professor de Artes, que a partir do plano de fuga construído por seus alunos fez surgir um material artístico, construindo cenas teatrais por meio de jogos e improvisos.

O fato é que não haveria necessidade de um grupo de alunos planejar uma fuga se a escola lhe oferecesse segurança e liberdade; a tentativa de fuga é típica daqueles que de alguma forma estão presos. A escola passa de ambiente formativo para um ambiente opressor, mesmo que inconscientemente. O que nos entristece é saber que esta não é uma realidade isolada, há muitas escolas como esta analisada, mas nos conforta saber que dentro dessas instituições há aqueles que subvertem de alguma forma o sistema e criam condições propícias para a fuga, para um trabalho educacional, que mesmo diante das dificuldades e fragilidades se impõem e pouco a pouco vão transformando a realidade.

O trabalho do professor de Artes na escola pública integral é árduo, não encontra condições favoráveis, mas encontra material humano bruto pronto para ser lapidado. O professor de Artes nesta escola em específico é como um artesão que pouco a pouco vai transformando o barro em obra de Arte. Como disse Antônio Poteiro, um dos mestres da

pintura primitiva brasileira, “Arte não é perfeição, é criação”; assim, também é o trabalho do professor, não existem condições perfeitas, existem sim, possibilidades criativas e transformadoras.

Referências Bibliográficas

DUTRA, Paulo F. V. *Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio*. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2013. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-paulo-fernando-de-vasconcelos-dutra.pdf>>. Acesso em: 12 de jun. 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

SOARES, Carmela. Teatro e educação na escola pública: uma situação de jogo. In: TAVARES, Renan (org). *Entre coxias e recreio: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro*. São Caetano do Sul, SP: Yendis editora, 2006.

**ENTRE O CÉREBRO E O CORPO:
UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO
CURRICULAR EM TEATRO NO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE**

**LUANA FELIX MARQUES CORREIA
MARIANNE TEZZA CONSENTINO**

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAP/UFPE) foi fundado em março de 1958, com o nome de Ginásio de Aplicação e integrado à Faculdade de Filosofia de Pernambuco, funcionando como laboratório de estudos e de aplicação de teorias pedagógicas.

Atualmente (junho/2015) vinculado ao Centro de Educação da UFPE, o CAP oferece o Ensino Fundamental e Médio e tem como razão precípua a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Em sua estrutura organizacional, possui o SOAE (Serviço de Orientação e Atendimento ao Estagiário), que é o setor responsável por admitir, monitorar e guiar o aluno na sua experiência com o estágio. O CAP consegue atender, por semestre, cerca de 180 a 220 estagiários. A oportunidade de estagiar em um colégio cuja missão inclui a importância da iniciação à prática docente é, sem dúvida, uma experiência diferenciada.

Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Teatro I é uma disciplina obrigatória no currículo do curso de Licenciatura em Teatro da UFPE e se constitui em observar 30 horas de aula de Teatro em instituições formais de ensino na Educação Infantil ou Fundamental, além de participar de encontros para conversas, debates e leituras, também totalizando 30 horas, com a docente orientadora, *in casu*, Prof.^a Marianne Consentino.

No Colégio de Aplicação, observei os alunos do 7º ano, que tinham entre 11 e 13 anos de idade, e fui supervisionada pela professora Maria Clara Camarotti, que também nos dedicava tempo para esclarecimentos sobre a aula observada, as leituras importantes e as conversas sobre pedagogia do teatro, geralmente sobre metodologias e avaliação. Eram

momentos riquíssimos, fundamentais no processo de iniciação à docência.

A escola oferece, em sua estrutura, uma sala ampla de dança, onde acontecem as aulas de teatro. A sala é equipada com ar-condicionado, som, projetor multimídia e alguns figurinos. Para a aula de teatro, a turma era dividida em dois grupos de 15 alunos: às quartas-feiras o grupo 1 participava da aula de teatro e o grupo 2 participava da aula de música; já às sextas-feiras acontecia o inverso. Acompanhei a aula de teatro dos dois grupos durante 3 meses.

A professora Clara sempre iniciava a aula com a leitura do registro do encontro anterior, produzido pelos próprios alunos. Foram criados mangás e histórias ficcionais em trilogia, que apontavam o prazer e o entusiasmo que os alunos mantinham com as aulas. A expressão escrita muito elaborada e formal que eles mantêm em outras disciplinas deu espaço à criação de palavras, lugares e sonoridades diversas. Eles se sentiam felizes em socializar com os colegas o que escreveram. Lembrando que nesses registros deveriam apenas constar o que aconteceu na aula, eles foram muito além: de maneira criativa e audaciosa, atingiram o objetivo da atividade com maestria, em forma de literatura — atrelando, por exemplo, o relaxamento da aula ao sono profundo causado por um chá mágico que Clara, a feiticeira, deu aos duendes verdes do teatro, eles mesmos.

Após os registros, chegava-se ao segundo momento da aula: o CORPO — em caixa alta para ressaltar a importância desse momento, especialmente para esses alunos do Colégio de Aplicação. Antes disso, precisamos ter acesso a algumas informações importantes: para ingressar no Colégio, os alunos com idade de 9 a 12 anos são submetidos a uma prova escrita, com 24 questões de português e matemática, além da redação. Essa prova possui um nível alto de dificuldade e, de longe, percebe-se que só é aprovado quem recebeu uma educação

básica de qualidade. Os alunos que são admitidos geralmente são provenientes das escolas mais bem conceituadas do Recife, que para prova de aplicação, indicam aos pais que além do ensino regular da escola matriculem os filhos em cursos preparatórios, utilizando o horário livre das crianças.

Durante as atividades com o próprio corpo, revelava-se o desconhecido. Alguns temiam se mexer e resistiam; outros se entregavam como se a aula de teatro fosse o único lugar em que eles podiam sentir seu corpo, sentir-se um corpo. Nas atividades de interação com o corpo do outro se revelava o intocável, o inatingível. Eles estavam o tempo todo conversando e interagindo, mas, quando tinham, por exemplo, que dar um abraço no colega, instaurava-se certo desconforto. Involuntariamente, ainda aconteciam as divisões de gênero, quando era solicitada a formação de dois grupos, por exemplo, muitas vezes um era apenas de meninas e o outro apenas de meninos, levando em consideração todos os reflexos da puberdade.

O toque sensível ao outro não era um exercício rotineiro entre eles. Até mesmo quando a atividade da aula necessitava, o TOQUE, em si, era robótico. Em um exercício proposto pela professora, os alunos tinham que, em dupla, tocar o outro em forma de comando para o desenvolvimento de determinado movimento, por exemplo, tocar nas costas do colega para ele andar. Ao observar, pude perceber o quanto os estímulos de toque estavam ligados a aparelhos tecnológicos: tocavam o outro e pareciam estar jogando games ou mexendo no *touchscreen* do celular. A sensibilidade do corpo do outro, do calor do outro, do cheiro do outro, assustava-os. Porém, Clara Camarotti estava sempre os colocando em contato corporal, esclarecendo-nos que é a partir deste contato com o seu corpo e com o corpo do outro que eles, cada vez mais, iriam se descobrindo “humanos”, assim, despertaria neles o olhar afetuosos sobre as pessoas e as coisas, buscando sensibilizá-

los e (trans)formá-los em pessoas solidárias e empáticas. Reconhecendo e reafirmando a definição de sensibilidade estabelecida por Maria Eunice de Oliveira, que apresenta a mesma como:

(...) a multiplicação dos sentidos, é a possibilidade de perceber o mundo como se tudo nele fosse maior, mais claro, mais intenso. É a capacidade de ver sob outros ângulos, de interpretar a voz para além das palavras e de sentir mais profundamente. É se colocar no lugar do outro e conseguir imaginar como o outro sente - e sentir junto (OLIVEIRA, 2010, p. 102).

Outra parte importante da aula, que, inclusive considero ser a que eles mais se relacionavam integralmente, eram as brincadeiras, os jogos de aquecimento e os jogos de improvisação teatral. O brincar em si desperta um prazer tanto à criança quanto ao adulto. Segundo Antonio Januzelli,

o brincar é universal, natural, uma atividade própria da saúde, facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, é por si mesmo uma terapia; *infinitas* sutilezas da ação e do relacionamento humano podem ser encontradas no desenrolar das brincadeiras por aqueles que a sério as investigam. É no brincar, e talvez *apenas* no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, frui sua liberdade de criação e utiliza sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que ele descobre o *eu*. É com base no brincar que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem (JANUZELLI, 1986, p. 57).

A cantiga de roda “Escravos de Jó”, cantada pelo coro em círculo e atrelada a pulos coreografados acompanhando a melodia, levava as crianças, rapidamente, ao prazer do brincar. Enquanto observadora, futura docente, percebi a intenção da

professora em trabalhar, principalmente: concentração, tempo-ritmo, coordenação motora e reconhecimento de grupo (trabalho coletivo). Enquanto humana/adulta, percebi apenas meu corpo em uma pulsação gritante de estar na roda junto com eles e meu coração pulando de felicidade, ao ver aqueles meninos se encontrando em uma roda, olhando-se, cantando, rindo e brincando juntos.

O jogo os interessava. A ação, a reação, o movimento. A euforia de estar jogando tomava conta até dos mais tímidos. Jean-Pierre Ryngaert diz que:

O jogo coloca-se acima do teatro e acima da terapia, como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo, no âmago do campo cultural. O trabalho do jogo, como o da arte, se situa entre o subjetivo e o objetivo, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação (RYNGAERT, 2009, p. 41).

A interpretação de personagens surgia espontaneamente durante os jogos. Entretanto, o pré-julgamento era o maior inimigo deles. A possibilidade de errar não cabia neles, o que acabava, por vezes, fazendo com que um aluno muito expressivo não se permitisse diferentes experimentações.

Os jogos de improvisação teatral faziam aflorar as expressões facial, corporal e vocal, além de promover uma escuta atenta ao outro. A ideia de mostrar o que construíram diante dos colegas os alegrava: eles tinham a necessidade de ir para cena, de experimentar a cena e, sobretudo, de pensar a cena. Já havia em determinados grupos a figura do diretor, que comandava a dinâmica da cena, ou do figurinista, que assumia a responsabilidade de trazer roupas de casa. Esse tipo de postura demonstra o nível de conhecimento sobre as

particularidades teatrais e legitima a especificidade e a essencialidade do ensino do teatro como linguagem.

Para apresentação das cenas improvisadas ou de *esquetes*, a professora pedia para que eles determinassem onde gostariam que o público se localizasse, e, ainda, onde seria a área da representação e as áreas de apoio (coxias). A participação como espectador também era bastante importante, pois, sempre ao final das cenas abria-se espaço para que eles pudessem se posicionar diante do que assistiram. E eles, de maneira bem consciente, teciam comentários como: "a angulação do braço prejudicou a visão do rosto do ator, atrapalhando a interpretação dele". Mas o principal dessa relação palco/plateia era a afetividade proveniente da atenção destinada à representação apresentada, da apreciação do trabalho do colega, da escuta ao outro. Segundo Ryngaert,

a verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele. Essa qualidade não se aplica somente ao teatro, mas é essencial ao jogo uma vez que assegura a veracidade da retomada e do encadeamento. A escuta do parceiro comanda, em larga medida, a escuta da plateia (RYNGAERT, 2009, p. 56).

Essa busca pela escuta fará com que os alunos percebam a necessidade de apreciar e respeitar a expressão do outro, seja ela teatral ou escrita, expressiva ou mais contida. O diálogo se instaura de maneira espontânea, criando harmonia e solidariedade entre eles e dentro deles.

A experiência de aprender observando é, sem dúvida, imprescindível para o futuro educador. Entrar em contato com a metodologia própria de Clara Camarotti, criada a partir das nossas referências da pedagogia do teatro, como Koudela, Spolin e Peter Slade, é como presenciar a realização de um

sonho. É responder, na prática, as perguntas que os alunos se fazem ao longo da Como graduação: Como? Como aplicar essas metodologias com os meus alunos?avaliar? É ver alguém moldar Spolin, estudiosa teatral criadora do sistema de Jogos Teatrais³, para as necessidades daqueles alunos, daquele contexto escolar. É sentir a necessidade de despertar a afetividade, a sensibilidade e a solidariedade neles, porque não só é saudável para eles como é necessário para o mundo. É usar a arte como uma bandeira de luta dentro da escola, e da área educacional em geral, para criação de um mundo melhor. Pois, “(...) a proposta não é que a escola forme atores, mas imaginadores, criadores, sonhadores, pensadores apaixonados e desejosos por transformar a realidade para melhor” (OLIVEIRA, 2010, p. 94).

E nós, como futuros professores de teatro, a partir dessa bagagem de aulas com a qual tivemos a oportunidade de dialogar, passamos a enxergar um leque de possibilidades e caminhos por onde podemos seguir. Já passamos a criar, ou pelo menos a pensar, nossa própria metodologia, nosso próprio modo de avaliar.

O desejo de ser professor e, logo, de ser o propositor a transformar a vida de outras crianças por meio da arte é o que fica de mais bonito da iniciação da nossa trajetória como arte-educadores.

E, por meio desta rica experiência com o estágio, foi fundamental reconhecer que entre o cérebro e o corpo existe o campo de formação integral da criança; que entre o cérebro e o corpo, para o professor em formação, existe a descoberta de que não há essa dualidade, que corpo é cérebro e cérebro é corpo.

³ Esta expressão define o conjunto de jogos criados por Viola Spolin, que defende que o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos, com estabelecimento de um problema a ser solucionado, de regras e de foco.

Referências Bibliográficas

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do Teatro na Educação*. São Paulo: Perspectiva, 2003, 2º ed.

JANUZELLI, Antonio. *A aprendizagem do Ator*. São Paulo: Ática S.A, 1986.

KOUDELA, Ingrid. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva S.A, 1992.

OLIVEIRA, M. *Teatro na Escola e Caminhos de Desenvolvimento Humano: Processos Afetivo-Cognitivos de Adolescentes*. 2010. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2010.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

**CONTEMPLANDO O ARCO-ÍRIS:
EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DO
TEATRO NO ESTÁGIO DE
OBSERVAÇÃO**

**ISADORA LAÍS LIMA NOGUEIRA
MARIANNE TEZZA CONSENTINO**

Introdução

O curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pernambuco abarca em seu currículo a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Teatro I, que tem por objetivo a observação da práxis pedagógica do teatro na educação em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental no 1º, 2º, 3º e 4º ciclo do ensino formal. Como estudante dessa disciplina pude entrar em contato com a vivência prática do ensino do teatro e me aproximar das possibilidades pedagógicas desse campo do conhecimento. Além de um exercício de observação, de aprendizado e de reflexão crítica, o estágio mostrou-se como um precioso encontro contemplativo, um arco-íris de cores estimulantes, de caminhos possíveis em um espaço sensível à educação estética e à vivência da experiência teatral.

O estágio aconteceu nos meses de abril, maio e junho do ano de 2015, em uma escola privada, localizada no Recife, que oferece a disciplina Teatro em seu currículo formal para os alunos do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). A história da Escola contribui diretamente para que ela hoje tenha um espaço destinado especificamente ao ensino do teatro. Surgida em 1979, a Escola apoiou-se no ideal de construção de um espaço de educação para crianças que pudesse refletir os anseios de liberdade e respeito aos direitos humanos, um ideal construtivista advindo dos estudos de Piaget.

O trabalho de Piaget, conhecido como construtivismo, descreve o processo de aprendizagem em termos da forma como novos conhecimentos são produzidos (ou construídos) através de um processo de mudança cognitiva e auto-regulação. [...] O sujeito humano, como parte da história, é um sujeito reflexivo, uma entidade que

é consciente da constante interação entre os humanos e seu mundo. Essa reflexividade reconhece que todo o conhecimento humano é uma fusão do sujeito e do objeto (KINCHELOE apud SILVA, 2003, p. 17).

É inserido nesse ideal construtivista que o teatro se apresenta na escola como uma disciplina específica, como uma abordagem essencialista, na qual o teatro é área do conhecimento, linguagem que contém seus próprios códigos e valor pedagógico, diferenciando-se assim de uma abordagem instrumentalista. Na concepção instrumental o teatro na educação

é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da “criatividade”. Basicamente [...] é um *recurso didático* que consiste na “encenação” de situações para a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo (JAPIASSU, 2001, p. 23, grifo do autor).

Outro dado pertinente na história da Escola é que em um dado momento ela foi fechada e sua reabertura, em 1987, foi feita por um grupo de pais e antigos funcionários que fundaram uma Associação Educacional e Cultural que veio a ser, posteriormente, a atual Escola que descrevo. Com o fortalecimento de seus ideais, a Escola foi crescendo e ganhando uma estrutura cada vez mais ampla, atingindo assim outras modalidades de ensino, como foi o caso do Fundamental II, que começou apenas no turno da tarde, no ano 2000, e só em 2014 obteve novas turmas no turno da manhã. Podemos dizer que esta Escola não se encontra finalizada, pronta, estagnada, mas vive em constante transformação. Seu

espaço físico comporta 18 salas de aula, dentre elas, 13 destinadas a cada turma e mais 5 salas especiais: Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Sala de Teatro e Dança, Sala de Artes Visuais e Sala de Multimídia. O espaço é bem arborizado, com salas quase sem paredes pela disposição das grandes janelas, sempre abertas, possibilitando maior contato com a natureza. A sala de teatro é propícia ao seu ensino, climatizada, com linóleo no piso e com armário e baú cheios de figurinos e adereços cênicos.

Além da estrutura física da Escola, há uma preocupação social no reconhecimento da diversidade e respeito às diferenças, que são pautas contínuas em seu projeto educacional, projeto este que também tem base na teoria socioconstrutivista de Vigotsky, que, dentre seu estudos, defende que

a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro que indica, delimita e atribui significados à realidade (COELHO; PISONI, 2012, p. 146).

E é nessa perspectiva que a Escola apresenta um grande fomento à inclusão, ao aprendizado em conjunto pela troca de saberes. Em duas das turmas que observei, havia, entre os alunos, dois autistas, um no sexto e outro no sétimo ano. Ao observar a Escola, percebi que esse número era maior e as necessidades especiais eram diversas. A inclusão é incentivada na medida em que a Escola se propõe a estudar possibilidades de trabalho com cada necessidade especial, promovendo a mobilização de todos para o acolhimento

afetivo, investindo em profissionais especializados para cada acompanhamento. O teatro mostra-se como um conhecimento fundamental no processo de construção de uma educação inclusiva e democrática, pois encontra-se em constante mudança, em busca de novas possibilidades para estreitar as relações entre os alunos, estimula um desenvolvimento individual e coletivo, propõe diálogos e ações para o combate aos diversos tipos de preconceitos e interfere na realidade a fim de transformá-la.

A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência (FREIRE, 2002, p. 98).

O ensino do teatro na Escola observada está disposto a acolher a realidade e a propor transformações que ultrapassem os muros da instituição, na medida em que prioriza uma leitura sensível do mundo e estimula a modificação do meio em prol da democracia de que fala Freire. O teatro que assim se instaura é o teatro também defendido por Brecht, que afirma:

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação desse contexto (BRECHT, 1978, p.113).

Relato da práxis do teatro na escola

Entre as situações marcantes ocorridas durante o estágio de observação destaco um exercício realizado com a turma do sétimo ano. Depois dos alunos terem sido familiarizados com a vida e obra de Maria Clara Machado, de terem feito trabalhos escritos ao seu respeito e lido cenas da peça *A bruxinha que era boa* (2009), a turma foi dividida em grupos, responsáveis por apresentar uma cena dessa obra. O fato de ter um texto decorado causava tensões na maioria dos alunos; a improvisação não fluía, pois eles acabavam por direcionar o foco para o exercício de memorização e pronúncia do texto na íntegra. Em uma conversa de orientação com a professora Fernanda Mélo, à frente da disciplina Teatro da referida Escola, ela me falou da necessidade de pensar novas estratégias para deixar os alunos dessas cenas menos travados e mais livres para improvisar criativamente. Essa observação me intrigou e contribuiu para que eu passasse a ver as cenas com mais criticidade. E foram os Jogos Teatrais, idealizados por Viola Spolin (2008), que Fernanda utilizou como estratégia metodológica para superar as dificuldades apresentadas.

Na aula posterior às cenas, os alunos do sétimo ano trabalharam com jogos improvisacionais, do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, que por meio da implementação de regras, faz do aluno o sujeito do seu processo educacional. Na sala de aula, os jogos, segundo a estrutura do sistema de Spolin, tinham por objetivo a teatralização do “*Que, Onde e Quem*”, a serem demonstrados no improviso. O jogo é acessível a todos, o que reforça seu valor teatral e pedagógico, na medida em que propicia o crescimento do aluno na linguagem teatral. Sobre o sistema de jogos teatrais de Spolin, Desgranges acrescenta:

A autora [...] desenvolveu um sistema visando o aprendizado da atuação teatral, criado para todos os que desejam expressar-se através do teatro. [...] A educadora norte-americana parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de representar, e mais, afirma que a capacidade para atuar em cena é algo que se aprende, e não somente um talento natural (DESGRANGES, 2011, p. 109-110).

Na Sala de Teatro, ainda guiada pela metodologia dos jogos teatrais de Spolin, Fernanda sempre tinha o cuidado de demarcar o espaço cênico, dividindo a turma entre os jogadores e os espectadores, o que, a meu ver, reafirma a essencialidade do teatro, sublinhando sua característica primordial: o ato de ver e ser visto. Para a realização do jogo, seis alunos iam à cena e recebiam, individualmente, o nome de um lugar (*Onde*); o objetivo de cada jogador era pensar num personagem (*Quem*) do lugar dito, realizar uma ação e interagir com os demais sem o uso da fala, apenas pela expressão corporal. Os espectadores, observadores, precisavam, ao fim de cada cena, descrever o que tinham visto (*O que*), identificar os personagens, demonstrar suas impressões e, se preciso, propor novas possibilidades. Havia, antes de tudo, a alegria e a disposição em jogar, próximo ao que Spolin diz sobre o processo de aprendizagem, que “deveria ser sempre uma experiência feliz, alegre, tão plena de descoberta quanto a superação da criança que sai das limitações do engatinhar para o primeiro passo – o andar” (SPOLIN, 2008, p. 20).

Além disso, o jogo entre eles, por mais que pudesse contribuir para outros momentos do processo de aprendizagem, não se encontrava ali como um instrumento, mas como um fim. Era jogo, era teatro, e um teatro repleto de expressividade, de interação consciente e de criatividade. O que acontece é que há no jogo uma intencionalidade, uma característica peculiar nos jogos teatrais idealizados por Viola

Spolin. “O jogo teatral visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco”, passagem esta que “pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado)” (KOUDELA, 2009, p.44).

A disciplina Teatro, na Escola, estrutura-se em um planejamento anual, feito pela professora Fernanda, detalhado em fichas de desempenho que especificam as atividades a serem desenvolvidas nas aulas durante as unidades. Cada ficha apresenta eixos que se aproximam da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1996), quando expressos como *Criação*, *Apreciação* e *Contextualização*. Para cada eixo há indicadores de ações que compõem a metodologia, para que se avance na linguagem teatral. Como exemplo, no eixo *Criação*, na ficha de desempenho do sexto ano, consta a realização de jogos e improvisos a partir da temática do teatro primitivo; enquanto no eixo *Apreciação*, observar, com atenção e respeito, o trabalho do colega valorizando sua expressão. E, por fim, no eixo *Contextualização*, conhecer e discutir sobre características do teatro primitivo.

A turma do sexto ano, na exploração e vivência do teatro primitivo, mostrou-se, desde a apresentação das pesquisas individuais, com uso de imagens e textos nos slides, até a criação de cenas, uma turma reluzente, sensível à criação, e muito disponível ao fazer teatral. Julgo aqui dois fatores que podem justificar o fato. O primeiro trata da grande vontade dessas crianças de representar, de jogar; crianças entre 8 e 10 anos, para as quais, tomando as palavras de Camarotti, a representação teatral parece “uma forma de jogo mais completa e satisfatória, uma continuação mais organizada e desenvolvida do seu próprio jogo, o que confere ao teatro o seu grande interesse e valor didático” (CAMAROTTI, 2005, p. 28).

O segundo fator, que se revela presente em todas as turmas da Escola onde há o ensino do teatro, está relacionado

à postura da professora frente à sua relação com os educandos. Em todas as aulas observadas, não pude deixar de notar a importância dada por Fernanda a cada fala, sugestão, interpretação pessoal, necessidade individual, dúvida, e particularidade de cada aluno. Numa relação tão horizontal, em que os educandos criam constantemente junto à professora, onde seus pensamentos, desejos e ações contribuem igualmente no processo de criação, não poderia ser diferente. Como no exemplo do exercício desenvolvido com a turma do sexto ano, a presença de uma educação artística libertária possibilita a construção de seres autônomos, conscientes e sensíveis à criação.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2005, p. 77).

Ainda sobre a observação do exercício com a turma do sexto ano, fazia parte do seu processo de construção a busca por elementos da natureza que pudessem compor o figurino, a estética da cena primitiva. Além disso, em uma das aulas, já com algumas proposições de adereços pensados e trazidos por eles, os alunos construíram cenas com sons, movimentos, com corpo e gestos expressivos, influenciados pelas aproximações e vivências anteriores com o teatro primitivo estudado. Havia uma nítida capacidade criadora, objetos diversos ganhavam significado nas cenas, eram criados e reinventados pelos alunos, mais uma prova da importância da relação sensível

entre professora-alunos e da instauração de um ambiente libertário, pois, segundo Freire (2002, p. 50), o homem,

toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora.

A proposição da liberdade na criação e na educação de forma geral na Escola observada estende-se para o seu processo de avaliação, na medida em que há um sistema que alcança uma perspectiva dialética, partindo da prática, teorizando sobre ela e em seguida voltando a esta prática para transformá-la. Desta forma, a educação, que contempla o sistema de avaliação, é processual, ilustrada por um sistema em espiral, onde professores e alunos constroem juntos, passando pelos mesmos pontos para ir cada vez mais longe e mais fundo. No processo de aprendizagem, o professor assume o papel de mediador e promove a reflexão, o aprofundamento e a interação para que o sentido seja adquirido como um todo.

Constituindo a metodologia da avaliação, no Projeto Político Pedagógico da Escola e, conseqüentemente, no ensino do teatro, quatro subdivisões são expressas em um modelo de ciclo contínuo. Na primeira subdivisão, a avaliação tem por objetivo o levantamento dos conhecimentos trazidos pelos alunos, buscando diagnosticar também seus pensamentos e sentimentos individuais e coletivos. Esse processo costuma ser feito pelo relato escrito ou falado. Em seguida, a avaliação se configura na análise e planejamento do professor, discutindo com o grupo os conhecimentos a serem ampliados a partir do que já conhecem. Os instrumentos para esta realização são pesquisas, entrevistas, aulas-passeios, exercícios etc. Feito

isso, a avaliação encaminha-se para uma investigação do processo conceitual do aluno, onde o professor avalia cada aluno individualmente, analisando suas produções. Este momento permite que o professor compreenda como pensam seus alunos, podendo então redirecionar sua prática, considerando agora as individualidades deles, procurando atender a cada necessidade. Representando a finalização de uma etapa, mas não do processo de aprendizagem, a avaliação utiliza-se do levantamento dos conhecimentos adquiridos, em que, de forma independente, os alunos expressam-se individualmente ou em grupo, por meio de registros textuais, escritos, murais, peças teatrais, etc. Esse momento é revelador da distância ou da proximidade do momento inicial, e redefine estratégias de reconstrução e ampliação dos conhecimentos coletivos e individuais. O resultado final da avaliação não se dá por notas, mas sim por conceitos, que vão de A a E, distanciando-se da ideia de classificação, ou espírito competitivo, que foge ao sentido primeiro da formação intelectual e humana que a Escola defende.

Considerações finais

Infelizmente, nem tudo são “cores”... O teatro inserido como disciplina específica no currículo formal da Escola observada, a qual busca, junto à professora Fernanda Mélo, o ensino do teatro como linguagem, não representa ainda seu modelo ideal de ensino, por nele conter algumas fragilidades. Muito se faz, muito se produz, muito se conquista ainda por um “milagre” da ação docente ao “driblar” seu maior inimigo: o tempo. Na grade curricular, para a disciplina Teatro, cada turma tem apenas uma aula semanal, de 45 minutos. Enquanto as disciplinas Português e Matemática, por exemplo, têm seis

aulas semanais cada. Uma Escola que levanta a bandeira da democracia acaba por se contradizer na distribuição de aulas entre as disciplinas. Mais preocupante que essa discrepância é a difícil realidade em ter que conduzir um processo em curtíssimo tempo. Há sempre a necessidade de, realizada uma atividade (quando se consegue finalizá-la), deixar a discussão sobre ela para a próxima aula, uma semana depois. As lacunas ameaçam interromper um processo que sobrevive da força, paciência e trabalho da professora e dos alunos. Essa realidade, além de interferir negativamente no processo de aprendizado da linguagem, muito dificulta a vida do professor de teatro, que precisa, por vezes, se desdobrar, ensinando em diversas escolas para completar seus horários e sua renda. Diante dessas dificuldades, Almeida Júnior esclarece:

A solução e o enfrentamento, para estes problemas e outros, não passam somente pela atuação do docente na sala de aula, mas, também, pela atuação política dos professores de Teatro dentro e fora da escola. O processo de valorização docente envolve a organização política da categoria dos professores de teatro (ALMEIDA JUNIOR, 2013, p. 6).

A atitude política é visível nas ações da professora Fernanda, pois estando próxima, pude vê-la como arte-educadora na sala de aula, nos palcos da cidade, nas assembleias gerais dos professores, cumprindo um papel significativo, mobilizador e verdadeiramente educativo e político. Observar essa ação docente em relação à Escola, aos alunos, ao contexto, foi, sem dúvida, a experiência mais enriquecedora do meu estágio. Dentre inúmeros aprendizados, presenciar uma postura docente com tanta sensibilidade, apropriação da linguagem teatral, clareza, consciência crítica, carisma, dentre outras inúmeras qualidades admiráveis, foi

encher-me da cor mais vibrante no arco-íris em mim desenhado.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, nº 2, jun. 2013.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1996.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CAMAROTTI, Marco. *A linguagem no teatro infantil*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vigotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista e-ped FACOS – CNEC*, Osório/RS, v. 2, nº 1, ago. 2012.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia de teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino do Teatro*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MACHADO, Maria Clara. *A bruxinha que não era boa*. Campinas: Nova Fronteira, 2009.

SILVA, Ceres Vittori. *A arte na escola: experiência emancipadora ou atividade paralela*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/97648>>. Acesso em 20 de julho de 2015.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
DOCÊNCIA DE BALLET CLÁSSICO
PARA TURMAS DO PRELIMINAR E
1º ANO DO ESPAÇO E GRUPO
ENDANÇA**

**JULIANA CRISTINA GONÇALVES FERNANDES
FRANCINI BARROS**

Minha escolha pelo estágio no Endança é fruto de um conhecimento prévio da instituição. Sou aluna da escola desde 2011 e conheço a responsabilidade e a dedicação da diretora e de seus profissionais; seria, para mim, um campo de ótimo aprendizado, em meio a pessoas que confio. O Espaço e Grupo Endança existe há oito anos, com o objetivo de ser uma escola de formação em *ballet* clássico, por meio da metodologia Vaganova. Há também aulas de dança moderna. Além da proposta de formação técnica em seu programa curricular existem aulas voltadas para a expressão corporal e a improvisação, além de informações teóricas sobre *ballet* clássico e dança caráter.

A escola possui cerca de 200 alunos, entre adultos, jovens e crianças. Somente a partir dos cinco anos de idade é realizada a iniciação no *ballet* clássico. Dentre os alunos matriculados, apenas cerca de oito ou nove são do sexo masculino, o restante é do sexo feminino. Nas turmas em que realizei o estágio estavam apenas meninas. Todas as crianças possuem uniforme da escola. Para as meninas há um *collant* que muda de cor conforme o ano de formação em que elas estão; a partir do 4º ano a roupa fica mais livre, sendo pedido apenas para que usem *collants* na cor preta. Como os meninos que fazem parte da escola são adolescentes ou adultos, seus uniformes são camiseta preta ou branca e um *short* de *lycra* preto.

Meu estágio supervisionado foi com as turmas do Preliminar e 1º ano. A turma do Preliminar, inicialmente, tinha oito meninas, dos 6 aos 8 anos de idade (a mais nova chegou a completar 7 anos durante esse tempo), mas ao longo dos meses esse número foi reduzindo para seis. A turma do 1º ano era menor, apenas quatro meninas, dos 9 aos 10 anos de idade, que permaneceram até o final do meu estágio.

As aulas acontecem em duas salas existentes na escola. Uma delas é mais ampla, nos fundos da escola, onde as aulas do 1º ano aconteciam e a outra, um pouco menor, onde normalmente aconteciam as aulas do Preliminar; alterações na ocupação das salas eram feitas apenas em caso de necessidade. O piso das duas salas é de madeira, uma das paredes é forrada de espelhos e a barra fica na parede oposta a esta. A barra possui dois níveis de altura, para os alunos menores e para os maiores. As salas também possuem uma barra móvel que só é colocada em caso de necessidade, quando, por exemplo, há uma grande quantidade de alunos nas turmas; não as vi sendo utilizadas nas aulas para as crianças (no máximo dez alunas). As salas possuem ar condicionado e aparelho de som e ficam fechadas durante as aulas, estando o interior visível somente através do vidro pequeno na porta.

Eu acompanhei a turma do 1º ano desde o primeiro estágio, o de observação, portanto já me sentia mais próxima das meninas e foi maravilhoso poder estar perto delas novamente em um novo período de estágio. Porém, nesse semestre o trabalho das alunas ficou comprometido, pois passaram por uma experiência que abalou seu desenvolvimento: a antiga professora, que as acompanhava desde cedo, precisou deixar a escola e como as meninas eram bastante apegadas a ela, foi difícil para as alunas manterem o ritmo com a entrada da nova professora, minha atual supervisora, Laíse Brito. Laíse precisou passar por um período de adaptação para conhecê-las e solicitou minha ajuda em relação ao conteúdo que elas já sabiam e ao que tinham mais dificuldade, entre outras coisas. Foi bom poder compartilhar com minha supervisora esse tipo de conhecimento, ainda que eu não achasse que tinha tanta propriedade para falar.

Um fato curioso da minha experiência nessa turma do 1º ano foi que uma das alunas, pela qual tenho um carinho

especial, conversou conosco sobre deixar o *ballet*. Ela não explicitou o motivo, mas eu sabia que a aluna tinha um afeto muito grande pela antiga professora e que a sua saída a tinha deixado desestimulada e triste; a aluna alegou que estava preferindo a ginástica rítmica ao *ballet*, mas dizia isso com um sorriso pouco convincente nos lábios. Eu conversei com a aluna dizendo que sentiria a sua falta e que ela estava fazendo um progresso muito bom nas aulas, o que era verdade, pois era uma das alunas mais dedicadas da turma; ela ficou pensativa. Por uma ou duas semanas não apareceu, e fiquei triste com sua saída por ela ser uma menina muito comunicativa e de ideias que faziam a turma toda e a professora se divertirem durante as aulas, até que um dia ela retornou dizendo que havia mudado de ideia. Às vezes eu tentava me conter por ser somente “uma estagiária”, mas quando ela voltou não pude esconder a alegria e dei um abraço apertado nela.

As meninas se sentiam inseguras nas primeiras aulas e minha percepção era de como se meu rosto lá dentro, por ser um rosto conhecido, pudesse tornar a nova dinâmica menos “traumática”. Laíse me deixava conduzir dinâmicas diferentes no fim das aulas, para que elas pudessem expressar sua criatividade e conquistar intimidade com a nova professora. Dentre as dinâmicas, a favorita das alunas era a nossa versão de “siga o mestre”: todas formavam uma fila no canto esquerdo da sala e a ideia era que a primeira da fila conduzisse as outras com algum movimento, que seria “copiado” pelo restante, enquanto faziam a travessia em torno de toda a sala. Os movimentos eram livres, não necessariamente do *ballet* clássico e elas podiam explorar os planos baixo, médio e alto. Elas adoravam, divertiam-se tanto que era também divertido pra mim. O que mais gostavam era de reproduzir giros, saltos e andar engatinhando. Na primeira vez em que a dinâmica foi proposta elas ficaram receosas, um pouco envergonhadas e foi

preciso que eu me soltasse bastante nos movimentos que eu fazia para que elas entendessem que qualquer movimento era permitido, a única regra era que fosse possível para as outras pessoas reproduzirem. A primeira da fila dirigia-se para o fim da mesma assim que dessem a volta na sala e assim, a próxima conduziria a dança.

As meninas do 1º ano iniciavam a aula já na barra, mas sempre que eu tinha a oportunidade de iniciar a aula, conduzia um alongamento no chão. Trabalho similar era executado no Preliminar, obrigatoriamente. Sentavam-se no chão e faziam “borboletinhas”; em seguida esticavam as pernas à frente e faziam “meia-ponta, ponta, flex”; pensando em “segurar a barriga” alongavam os braços acima da cabeça “como se os dedinhos quisessem encostar no teto” e tentavam tocar as mãos nos pés com as pernas ainda esticadas; em seguida, com as pernas abertas em segunda posição, tentavam ir para a frente o máximo que conseguissem.

Elas precisavam de um “convencimento” extra para se sentirem estimuladas a fazer essa parte da aula, ainda mais quando a proposta era alongamento. Por se tratar de um tipo de atividade que requer um esforço maior, concentração e, certamente, por elas sentirem algum tipo de dor ou desconforto, elas apresentavam dificuldade em cumprir o que era solicitado, encerrando por conta própria o exercício, alegando cansaço ou preguiça. Ou simplesmente diziam que era muito chato, por mais que explicássemos que os exercícios ajudariam a evitar que elas se machucassem ao longo da aula, ou que o corpo precisava estar preparado antes de ir para a barra. Então nós tentávamos conversar com elas sobre algumas bailarinas que estavam dispostas em quadros pela sala de aula, e sobre o trabalho necessário para chegar ao seu nível técnico e que esse tipo de alongamento iria ajudá-las. Normalmente elas mesmas se integravam na conversa e traziam exemplos das crianças que apareciam no programa

Dance Moms, especialmente *Maddie Ziegler*, que todas pareciam gostar muito e assim se convenciam em fazer um alongamento com mais seriedade. Mas era como se essa conversa precisasse estar sempre voltando à tona a cada aula.

Após a pré-barras elas faziam *tendús*, *jetés* e *ronde de jambes* e neste semestre já aprenderam *relevés*, *grand battement* e princípios para o *frappé*. No centro já aprendiam alguns saltos, como o *échappé*. Também faziam diagonal, com *skip*, *pás de marche* e galopes laterais (o favorito delas). É interessante comparar como as crianças tinham gosto pelos exercícios feitos na diagonal, em que cada uma delas ia sozinha. Elas sempre pareciam dispostas e empolgadas quando o nome “diagonal” era anunciado, corriam disputando quem ia ser a primeira, era sempre um momento em que se fazia necessário pedir que se acalmassem e até mesmo organizar a fila. Como minha vivência em aulas de dança foi majoritariamente na adolescência e fase adulta, a relação com a diagonal é bem diferente, a disputa é relativa à última posição na fila, com o intuito de poder observar as que vem antes e “não fazer feio”. As crianças me ensinaram a me permitir errar e simplesmente estar disposta a mostrar o que posso fazer hoje, independentemente de estar “certo”.

Eu considerei a turma do Preliminar mais dispersa que a do 1º ano, não sei se pela maior quantidade de alunas ou pela faixa etária ser menor; nas primeiras aulas eu costumava vê-las em dois grupos, “aquelas que não queriam fazer nada” e “aquelas que só queriam brincar”, salvo uma ou duas exceções. Mas ao longo dos meses minha visão foi mudando à medida que as conhecia melhor e que entendia a personalidade de cada uma, seus interesses na aula e o que elas poderiam desenvolver. De fato, duas das alunas não pareciam gostar muito de estar fazendo *ballet*, a professora já havia conversado com os pais, mas não adiantou muito. Uma delas, apesar de ter um potencial muito bom, perceptível

quando ela se decidia por fazer aula, tinha dificuldades em se concentrar e ouvir a professora. Era preciso chamar sua atenção duas ou três vezes para que respondesse, ou ela continuava parada olhando para o chão ou para o teto, ou mesmo se sentava no chão.

Foi impressionante observar isso – tomando-me como exemplo, que, quando criança, ao ouvir uma “ordem” obedecia imediatamente e na verdade tendia a me constranger se não o fizesse - vê-la respondendo de forma oposta, de início até me chocou um pouco. E eu não sabia bem o que fazer. Mas, para nosso alívio e para o bem estar dela, ao longo do semestre seu comportamento foi mudando, em algumas das aulas nem era preciso chamar sua atenção para os exercícios, ela mesma se prontificava em fazê-los.

As aulas do Preliminar sempre começavam com um aquecimento padrão no chão (citado anteriormente, mas com mais alguns exercícios, como o *developpé* realizado com as alunas deitadas no chão), que tinham a duração de quinze minutos. As meninas foram tão acostumadas a esse modelo que, ao contrário do que acontece com as alunas do 1º ano, faziam sem reclamar muito. Em um segundo momento, as meninas iam para a barra onde faziam sequências de *tendú*, *plié*, *tendú jeté* e *ronde de jambe*. Na diagonal faziam *skip*, às vezes galope. A aula era finalizada com a reverência e, quando havia tempo suficiente, alguma atividade extra era proposta por nós ou por elas mesmas, como dança livre, atividades de “preencher os espaços” (com seus próprios corpos) ou a favorita, que sempre era pedida pela mais nova e serelepe da turma: “massagem de desenhos” (sentavam-se em filas e faziam uma “massagem” desenhando com as pontas dos dedos nas costas uma das outras).

Voltando ao assunto “diagonal”, nessa turma uma das alunas apresentou um bom desempenho, mas, por ser muito tímida e por esse motivo me identifiquei com ela, fez-me

lembrar de como eu era quando criança. Normalmente ela não fazia questão de ser a primeira, pelo contrário, queria ir pelo meio ou ser a última e em algumas atividades se negava a participar. Dança livre, por exemplo, não era para ela, apenas em uma aula que a atividade foi proposta pela professora, ela realmente participou. Nas outras se negou e se escondeu atrás de uma de nós. Quando propus a atividade de “siga o mestre” na turma, ela precisou assistir a todas para ter vontade de participar. Mesmo com a timidez, a aluna teve um crescimento muito bom durante o semestre. Para o último dia de aula a escola criou um evento para que as alunas apresentassem uma coreografia criada por elas, desde os passos até a música, tudo escolhido por elas. As meninas tiveram duas semanas para criar e ensaiar e a aluna tímida esteve bastante envolvida no processo. No dia da apresentação brilhou, dançou e se divertiu tanto quanto suas colegas, o que me deixou muito feliz.

Nas duas turmas eu pude observar que as meninas tinham um pouco de dificuldade de escutar e seguir a música, talvez alguns exercícios que favorecessem a musicalidade delas fossem necessários, mas não tive oportunidade de aplicá-los, também por não ter plena segurança para isso. Talvez por nervosismo, pressa de acabar logo ou distração, elas “corriam” mais do que deviam ou se perdiam no tempo esquecendo as sequências. Entendo que não é exatamente fácil para elas pensar em tantas coisas ao mesmo tempo, por isso quando regia a aula fazia questão de passar as sequências com a música, para que elas pudessem prestar mais atenção nisso.

Também nas duas turmas, as alunas só entravam na sala após a professora e após esta permitir sua entrada. O mesmo quando a aula acabava, só saíam da sala com a permissão da professora. Normalmente não havia intervalo para água ou banheiro, não que fosse proibido, se houvesse a necessidade elas poderiam ir, mas existia uma cautela porque

muitas vezes usavam a oportunidade somente para sair da aula e brincar do lado de fora, ou para fugir de algum exercício. Quando uma sequência de exercícios era finalizada, a professora agradecia às alunas e comentava o desempenho delas. Eu optei por assistir/reger aulas das duas turmas, pois além da minha necessidade de horários no estágio, achei que seria bom poder acompanhar o andamento de turmas com idades e níveis diferentes de aprendizado.

Só tive a vivência de aulas de *ballet* clássico depois de adulta, então, realmente não sabia como seria uma aula para crianças, que conteúdos seriam aplicados e como seriam aplicados, o cuidado com os “tempos” dos exercícios, o processo de “destrinchar” o exercício para que fosse compreendido por elas, tudo isso foi novo, eu costumo dizer que aprendi junto com elas nesse tempo. E foi um enorme aprendizado. Além disso, eu quase não tinha experiência em sala de aula, dar aulas foi uma novidade.

Nas primeiras vezes o meu nervosismo era tanto que eu só queria que a aula terminasse e que ninguém se machucasse e eu mal observava as meninas ou tinha um pouco de medo de corrigi-las. Achava que poderia estar dizendo alguma bobagem. Hoje já me sinto mais preparada e ao mesmo tempo mais atenta a elas, a seus erros, seus acertos, seus pequenos corpos, grandes mentes e importantes processos.

Desenvolvi por essas meninas do estágio um carinho grande, como se a professora delas realmente fosse eu. O afeto das crianças é algo muito bom. E quando estava pelos corredores da escola e as ouvia contando como foi a aula com entusiasmo aos seus pais, ou escutava-as chamando meu nome, ou ainda tinha a chance de vê-las correndo até mim e recebia aquele abraço carinhoso, me sentia feliz e mais completa. A experiência com as crianças transformou dias negativos em dias iluminados, recarregou minhas energias e me deu forças para continuar nesse caminho árduo, mas ao

mesmo tempo tão bonito. A dança é realmente transformadora, preenche e cura aqueles espaços dentro de mim que precisam de atenção. Poder trabalhar ensinando a dança e proporcionando esse ou diferentes sentimentos a outras pessoas é o que me faz agradecer todos os dias e querer continuar aprendendo.

Referências Bibliográficas

RODRIGUES, R. G; LIMA, M. D. A prática pedagógica no ensino do balé clássico na cidade de Goiânia, um recorte. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 2011, Goiânia. Anais... Goiânia, 2011, p.1-12.

VAGANOVA, A. I. *Fundamentos da dança clássica*. Curitiba: APPRIS, 2012.

PROCESSOS DE APRENDIZADO NA PRÁTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR EM DANÇA

**DANIELA M^a SILVA DE ALBUQUERQUE
FRANCINI BARROS PONTES**

Uma introdução à prática do estágio

Segundo Marques (2010) a linguagem da dança como arte e as suas relações com o ensino e a sociedade propõem a construção de novos caminhos de formação, explorando interfaces inerentes entre a arte e a educação. Nesse contexto pressupõe-se o delineamento de uma educação múltipla e crítica, cujas relações educacionais têm uma função crucial na formação do conhecimento e na comunicação social.

“Todos educam e se educam no contato uns com os outros” (MARQUES, 2010, p. 15). Nessa frase Marques ressalta a importância das vivências sociais na construção de sentidos e destaca a experiência da dança como fator determinante para os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a prática do estágio torna-se fundamental para a formação do aluno de Licenciatura em Dança, para a aplicação de uma prática docente consciente para crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

“Quando você assiste, você acha que é tudo fácil, mas quando vai fazer, vê que precisa de uma certa prática” (MARQUES, 2010, p.21). De acordo com Marques, o exposto foi o comentário de uma criança do Ensino Fundamental I sobre o espetáculo interativo de dança *Cidade em trânsito*, do Caleidos Cia. De Dança, em São Paulo, no ano de 1998; comentário que, a meu ver, pode ser empregado a qualquer atividade para a qual não se tenha experiência e domínio.

Assim, com o intuito de dar continuidade ao trabalho realizado na disciplina Estágio Curricular em Ensino de Dança I, do curso de Licenciatura em Dança da UFPE, atividade voltada apenas à observação da prática docente, o Colégio Eminente foi novamente a instituição que acolheu a proposta

de supervisionar as atividades desenvolvidas para a regência das aulas com o professor supervisor do campo de estágio, nesse caso, Estágio Curricular II.

A dança na escola

Para obter um entendimento e uma vivência mais ampla dos diferentes estágios de desenvolvimento da criança, foram escolhidas duas modalidades de dança em quatro turmas distintas do Ensino Fundamental; as duas primeiras referentes ao Ensino Infantil, na modalidade balé clássico, *baby class*, e, posteriormente, duas turmas referentes ao Ensino Fundamental 1 e 2, na modalidade de dança moderna. As aulas foram realizadas em duas unidades distintas da escola: a Unidade 1, de Ensino Infantil, localizada no bairro Parnamirim; e a Unidade 2, espaço destinado ao Ensino Fundamental 1 e 2, localizada no bairro de Casa Forte, ambas na cidade do Recife.

Dentre as modalidades oferecidas pela escola, a dança moderna e o balé clássico foram escolhidos por já apresentarem um conhecimento prévio adquirido do balé clássico em minha trajetória de vida. Como a dança moderna na prática se utiliza da técnica do balé clássico como forma de preparação e aperfeiçoamento do bailarino, embora historicamente tenha surgido com o intuito de negar as premissas do balé, ela também foi incorporada à minha experiência. Outro fator importante para a escolha foi que, na prática de Estágio 1, havia observado as aulas de dança moderna.

Espaços físicos para a dança

Segundo Ferreira (1986), a fase da infância estende-se até a puberdade e de acordo com Matos (2005), nesse período

o corpo assume um papel primordial no processo de desenvolvimento. Matos ressalta que é com o corpo que a criança tece uma rede interacional, estabelecendo todas as relações e realizando as mediações com o mundo. Essas relações espaço-temporais e afetivas proporcionam a consciência de si e do outro, estruturam seu pensamento e a ajudam a desenvolver suas múltiplas competências. A partir daí a criança começa a entender os significados que lhes são transmitidos pela cultura, tecendo, assim, seus próprios significados.

Nesse contexto, a escola assume um papel crucial, pois é nela que a criança vai desenvolver suas habilidades, seus conhecimentos e sua preparação para inserir-se na sociedade.

A Instituição

Fundado em 1987, o Colégio Eminente se destaca por apresentar uma proposta renovadora, progressista, com enfoque socioconstrutivista. Como missão, sua proposta baseia-se em teorias que norteiam o desenvolvimento da prática sociocognitiva. Nesse sentido, a filosofia empregada pela escola ancora-se nas teorias de Simone Ramain, Le Bouch e outros pelos quais, diante dos desafios colocados, o aluno é levado a primeiramente ouvir, para posteriormente pensar e agir.

Nesse contexto, a escola acredita que para alcançar uma educação eficiente o aluno deve ter intimidade com o que está ao seu redor, seu entorno e esse conhecimento faz parte de seu embasamento. A formação da equipe de educadores que constituem a instituição está pautada nos estudos de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Piaget e Vygotsky foram pensadores interessados no desenvolvimento intelectual das crianças. Piaget trabalhou com o desenvolvimento das habilidades

cognitivas usadas na ciência – ordenação, classificação, interferência, pensamento proposicional e hipotético – e Vygotsky, interessado no desenvolvimento a partir das interações sociais e das condições de vida (MARQUES, 2004).

Atualmente o Colégio Eminente dispõe de uma arquitetura projetada para atender diferentes faixas etárias, trabalhando a diversidade de estímulos e ambientes que são necessários para o bom desenvolvimento tanto intelectual quanto físico e emocional da criança.

Quanto à estrutura, o espaço físico projetado para as atividades relacionadas à arte e à dança se concentram em um bloco denominado Salas Ambientes de Artes. São duas salas para toda a escola. Dentre as modalidades de dança oferecidas encontram-se o balé clássico, a dança popular e a dança moderna. A dança popular é oferecida apenas na Unidade 1 para crianças a partir de 4 anos. A dança moderna é oferecida apenas na Unidade 2 para crianças a partir de 7 anos e o balé clássico é oferecido nas duas unidades, sendo o *baby class* na Unidade 1, para crianças a partir de 3 anos.

No campo das artes, além da Dança, o Colégio Eminente oferece aulas de Artes, Teatro e Música, sendo a última disciplina obrigatória, ou seja, faz parte da grade curricular.

Unidade 1

A Unidade 1 tem 28 anos e a Oficina de balé clássico (*baby class*) completa neste ano 18 anos. As aulas acontecem numa sala multifuncional utilizada também como sala multimídia. Há janelas que dão visibilidade para o corredor e para o oitão da casa. Apesar desse diálogo com o ambiente externo, há pouca interferência externa na aula pelas janelas, no entanto, comumente há interferência pela porta de acesso à sala.

No tocante ao conforto da sala, além de climatizada, há iluminação direta e indireta com lâmpadas fluorescentes, o que favorece a diversidade das atividades que ali acontecem. A sala dispõe de espelhos localizados na parede onde também são instalados painéis corrediços revestidos com material tipo lousa que são removidos na hora da atividade de dança.

Diante do pequeno espaço e dos materiais empregados de forma inadequada para o ambiente da dança, como o piso em cerâmica, comumente as crianças sentem frio e pedem para desligar o aparelho de ar condicionado. Acontece também instabilidade na execução dos passos com o deslizamento dos pés ao pisar no chão liso, favorecendo o risco de quedas.

Unidade 2

O ensino de dança moderna é realizado desde 2007 na Unidade 2, no entanto, não é uma atividade obrigatória, ou seja, é uma disciplina oferecida de forma extracurricular, em diversos horários e dias da semana, a partir do término das aulas, ou seja, a partir das 12h. As aulas acontecem no bloco localizado defronte à quadra coberta onde são realizadas atividades de educação física e também atividades de recreação e lazer.

Apesar das aulas estarem muito próximas de uma área destinada a lazer e recreação, o som do exterior não interfere na concentração dos alunos de dança. No entanto, a exposição da sala, o contato visual do exterior com o interior, tira sua concentração e também da professora por interferências de pessoas que transitam ou que param para assistir às aulas.

A sala tem um formato retangular, as paredes são pintadas na cor branca com barras em duas delas e as demais dispõem de espelho e visores e a entrada da sala. Ainda sobre o aspecto físico, há a necessidade de ampliar o espaço para que o mesmo possa comportar de forma mais adequada a

demanda de alunos para o desenvolvimento eficaz da atividade de dança. Dessa forma, conclui-se que, nesse aspecto físico, seria importante e necessária uma intervenção para a adequação do espaço.

Supervisores e alunos

No Colégio Eminente há duas professoras de balé clássico, sendo uma profissional responsável pelo *baby class* e apenas uma professora de dança moderna, responsável pela disciplina na escola. A professora do *baby class*, Patrícia Vilaça, começou a atuar na área da dança aos 18 anos e hoje, com 22 anos de experiência, atua apenas na Escola Eminente, sendo a fundadora da disciplina de Balé Clássico na instituição.

A professora de dança moderna, Taynanda Carvalho, também possui uma vasta experiência em ensino de dança, lecionando não apenas no Colégio Eminente, mas também no Colégio Equipe. Ministra aulas de dança para crianças e adultos, e também aulas de educação física. Além da formação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (UPE), é pós-graduada em Ensino da Dança pela mesma instituição.

Quanto aos alunos das disciplinas, ambas as turmas são compostas apenas por meninas. As turmas de *baby class* distribuem-se em aproximadamente 9 a 12 alunas em cada nível. São oferecidas turmas de nível 1 (faixa etária de 3 a 4 anos) e nível 2 (faixa etária de 5 a 6 anos).

Apesar de haver apenas meninas nas aulas, não há um impedimento por parte da Instituição em relação à presença de meninos, o que configuraria a divisão explícita de gêneros. No entanto, não foi observado qualquer esforço da escola em viabilizar novas possibilidades, sendo a dança sempre divulgada e associada ao gênero feminino. Esse fato reforça o preconceito que a sociedade tem com o fato de determinadas

modalidades da arte serem destinadas e limitadas a um determinado gênero.

É regra da escola que todas as alunas estejam adequadamente uniformizadas e que cumpram com as regras de horário. O uniforme de *baby class* é *collant* azul claro, meia fina cor de rosa e sapatilha de balé. Utilizam também uma saia na cor rosa. Todas devem estar com o cabelo preso, no entanto, na turma de nível 1, isso não é rigorosamente cobrado.

Na dança moderna o nível 1 é composto por 12 meninas, entre 8 e 9 anos, que dispõem de uniforme apropriado para a atividade, no entanto, nem todas o utilizam, muitas vezes fazem a aula com o uniforme de educação física. Nessa modalidade o uniforme é composto por um *collant* de *lycra* na cor azul marinho e uma calça de *lycra* na mesma cor e sapatilha de balé. Algumas alunas fazem a atividade de bermuda e camiseta de malha, algumas descalças e outras de meia, o que não é recomendado, e muitas vezes a professora orienta e pede para que as meninas tirem as meias, evitando que escorreguem.

No nível 2 algumas meninas, no total de 5, entre 12 e 13 anos, sentem vergonha de usar o *collant* de *lycra*. Em geral, utilizam o uniforme de educação física, mas esse fato é sempre chamado à atenção pela professora. No grupo algumas meninas têm maior flexibilidade e habilidade, ou por já terem feito dança em outros locais ou por já terem alguma afinidade com ginástica rítmica ou artística; o grupo é bastante heterogêneo. Algumas crianças chamam a atenção pelo nível de dificuldade para realizar alguns exercícios por falta de controle do corpo e por falta de flexibilidade.

No tocante ao perfil econômico e cultural das alunas, por serem todas de escola privada de classe média, classe média alta, há uma homogeneidade desse perfil. As aulas de dança

constituem-se como atividades de custo elevado e a participação das alunas no festival agravam a situação.

Observação das atividades e metodologias de trabalho

Para Tardif (2008), a prática profissional do professor é um espaço de produção de saberes e de conhecimento para o seu desenvolvimento profissional e sua emancipação, e não apenas um ofício para a aplicação de teorias. Esses saberes são múltiplos e provêm de diferentes fontes “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2008, p. 36).

Segundo Daolio, “o homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, em um processo de inCORPOração” (DAOLIO, 1995, p.39). Nesse sentido, Souza (2009) afirma que o professor, ao desempenhar as suas funções no ensino da dança e também como educador, não deve alijar-se do desenvolvimento de um processo que contribui para o autoconhecimento do aluno enquanto corpo, tornando-o consciente de suas habilidades e limitações.

Por meio das observações e regências das aulas, acompanhada pelo supervisor, foi possível compreender de forma mais clara o grau de complexidade que é trabalhar com crianças e, principalmente, com seus corpos. Particularmente, o refinamento que requer essa atividade leva o professor a um nível de *stress* elevado, proporcional, no entanto, aos avanços observados nos alunos e ao desenvolvimento dos mesmos produzidos por ela.

A metodologia não apresentou muitas variações no decorrer do processo. No entanto, com cuidado, foi possível trabalhar possibilidades de investigação e proporcionar novos

exercícios saindo um pouco do tradicional. A resposta a essas experiências foi imediata, pois as crianças se sentiram mais estimuladas e participaram de forma efetiva, buscando mostrar, cada uma, o que poderia executar ou produzir.

Foi bastante aceito pelas alunas o uso de objetos para auxiliar o desenvolvimento dos exercícios, como instrumentos para facilitar o entendimento corporal e a execução das atividades, tais como bolinhas que otimizam o alongamento e os exercícios preparatórios do balé clássico.

A maior dificuldade observada nas turmas de meninas pequenas não estava ligada, como poderia se esperar, à sua hiperatividade, mas à atitude da professora, no controle que ela exerce sobre a aula, pois, muitas vezes, as crianças manifestavam sono e vontade de ir para casa, recusando-se a fazer as atividades. O horário oferecido para a prática da dança contribuiu para isso, já que ao final do dia elas estavam se desconectando da escola, demonstrando maior preocupação e interesse para com os pais que as levariam de volta para casa.

A afetividade é algo extremamente importante nessa fase e a aprendizagem permeia a todo instante a relação aluno e professor, sendo muitas vezes difícil a tomada de decisão sobre um problema que porventura possa acontecer, como por exemplo, a criança se chatear por não ter tido suas expectativas individuais respondidas.

Foi observado como é importante dividir as turmas pela faixa etária, pois a partir dessa restrição é possível desenvolver um trabalho mais direcionado para as idades em questão, explorando melhor as habilidades e capacidades de cada aluno e identificando também as dificuldades, potencialidades e limites.

As atividades desenvolvidas em ambas as turmas de *baby class* foram: alongamento com objetos de forma lúdica para as menores e enfatizando um pouco mais a técnica, com as maiores. Trabalho de flexibilidade em dupla com as maiores

e de forma lúdica com as menores. Foram trabalhados também alguns princípios do balé clássico como: equilíbrio, deslocamentos fortalecendo a musculatura da perna e dos pés e exercícios trabalhando os saltos. Em ambas as aulas, o chão é bastante explorado, pois a sala não dispõe de barras.

Além do conteúdo da dança, houve também a preocupação de educar as crianças de forma global, pois outros valores e princípios acompanharam o aprendizado das meninas como respeito ao próximo e ao professor, abordagem de temas como alimentação saudável e noções fundamentais de formação de cidadania e construção do indivíduo.

As aulas de dança moderna, em ambos os níveis, iniciavam com alongamento no centro ou na barra, trabalhando a flexibilidade e explorando passos do balé clássico para melhor preparação e organização do corpo. Sempre era mencionada a importância de fazer o exercício correto e o porquê se deveria ter atenção e concentração ao que se estava desenvolvendo. As alunas, de maneira geral, tinham um nível bom de concentração, memorizavam os exercícios, executavam de forma clara. No entanto, no que se refere à consciência corporal, pareciam estar alheias, não conferindo a devida importância ao tema. Algumas vezes em que foram empregadas atividades que fugiam da aula tradicional, havia uma dispersão maior da atenção, sendo mais difícil realizar um trabalho de investigação do movimento.

De forma geral, havia uma tendência a realizar movimentos a partir da repetição dos movimentos do professor, deixando a atividade mecânica e sem conexão corpo e mente. As meninas demonstraram estar mais preocupadas em participar de festivais de fim de ano e em aprender novas coreografias. É necessário introduzir novos métodos de ensino da dança para estimular a criatividade e o autoconhecimento.

Em ambos os níveis a musicalidade, o ritmo e a coordenação motora foram explorados, no entanto, percebeu-

se que é necessário realizar um trabalho mais aprofundado para que elas possam internalizar o ritmo antes de se preocuparem em “pegar” o passo. As meninas do nível 2 apresentaram maior receptividade quando a aula abordava atividades de investigação do corpo, mostrando que a maturidade é importante nesse processo.

A limitação do espaço destinado às atividades da dança comprometeu um pouco algumas dinâmicas, mas não representou um fator impedor para o trabalho de novas possibilidades e descobertas de movimentação do corpo. Aos poucos esses elementos foram sendo empregados nas aulas trazendo o espaço de criação para dentro do processo.

Foi observado que para o nível 1 é interessante utilizar atividades lúdicas na intenção de prender mais a atenção e, assim, experimentar novas metodologias.

Considerações finais

A diversidade de discussões e reflexões acerca da prática de estágio curricular em Dança me fez perceber o quão vasto, ilimitado e apaixonante é o campo do conhecimento pedagógico que a dança pode oferecer. As experiências vivenciadas nesse universo transcendem os aspectos técnicos e invadem o campo de um novo olhar para transformações em relação às minhas próprias convicções, práticas, mostrando que o conhecimento de campo pedagógico confere um novo significado ao fazer artístico.

Foi possível constatar que estamos sempre nos reinventando quando trabalhamos com a dança. A compreensão do corpo como um lugar em constante processo de troca com o meio nos faz pensar na importância do trabalho do professor de Dança, da responsabilidade e da seriedade necessárias ao desenvolvimento de sua prática pedagógica. Constato, assim, que a prática de estágio tem um papel

primordial na formação do docente no tocante à busca de novos caminhos, de novas propostas metodológicas que não estejam presas aos valores que perduram na dança até os dias de hoje, como a padronização estética e o virtuosismo hegemônico tão subjacente ao ensino da técnica da dança.

Referências Bibliográficas

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MARQUES, Isabel A. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo, 2010.

_____. Técnica da dança: redimensionamentos metodológicos. *Revista Repertório*. Salvador, UFBA, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, ano 7, n. 7, p. 30-37. 2004.

MATOS, L. Corpo, identidade e a dança contemporânea. *Cadernos do GIPE-CIT*. Salvador, n.10, jun., p. 71-83. 2000.

SOUZA, L. Monteiro. Dança e Educação. *Ensaio Geral*, Belém, v.1, nº 2, jul/dez. 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. Ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

RECEITA PARA ARRANCAR POEMAS PRESOS⁴

**Suelen de Aquino T. Marques
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral**

Querido Diário

Algo como uma introdução

Meu querido diário, hoje escrevo sobre as minhas reflexões realizadas no estágio obrigatório em Artes Visuais no Ensino Médio. Resolvi registrar minhas considerações em um formato meio diário, meio livro de artista, após sugestão da professora Vitória Amaral. Discutimos sobre o formato de um trabalho de Arte na academia nas aulas de Marcelo Coutinho, e refletimos sobre como os métodos de investigação e de apresentação do conhecimento acadêmico, herdados das ciências “duras” são, por vezes, inadequados para produção/apresentação de conhecimento em/sobre artes. Acontece que, fora do contexto para o qual foram formulados, esses métodos se tornam limitados de possibilidades para as particularidades dos conhecimentos em/sobre artes. Além disso, existe no meio científico certa resistência a legitimar produções artísticas e poéticas, como acadêmicas.

É uma incoerência, que eu mesma cometi muitas vezes, o fato de não usarmos artes para falar sobre arte. Pensei no tamanho da ironia que é lutar pelo reconhecimento e pela valorização das linguagens artísticas sem jamais fazer uso delas para a apresentação dos conhecimentos em artes. Não quero com esse trabalho propor o fim ou desvalorização do modelo “formal” de produção de conhecimento. Minha reflexão é sobre uma abertura às possibilidades de produção de conhecimentos em Artes Visuais.

Esse trabalho foi fruto de uma indagação que comecei a fazer de como minha produção artística, que é fruto de minhas vivências e de minha formação como educadora, poderia ser também método de investigação para a apresentação de conhecimentos. Desde o início do curso realizei atividades de

pesquisa, mas que seguiam sempre o mesmo modelo de produção e apresentação formal de escrita acadêmica. Notei que existia um vão entre meus papéis de professora, pesquisadora e artista, sendo que na verdade todas essas funções estão imbricadas.

Acontece que, além de haver essa dificuldade em relacionar esses papéis, sempre foi difícil expor minhas produções mais poéticas. Toda expressão é plena de significado e, obviamente, diz muito sobre a autoria (ou sobre a autora). Evitei concretizar muitos projetos de trabalhos artísticos por minha poética ter um conteúdo muito íntimo, e eu não me sentia confortável para partilhar questões relativas às minhas experiências, angústias, dúvidas e certezas sobre a vida. Por bastante tempo senti muita insegurança em mostrar meus escritos, poemas, desenhos às pessoas, porque sentia que seria como entregar meu diário e isso me assustava.

A arte, as pessoas e seu amor e, é claro, a psicanálise, me fizeram ver que o que é meu é de todo mundo, simplesmente porque é coisa de gente e as coisas de dentro da gente são o que de fato importam. Tudo que se vê vira palavra dentro da gente. Palavras que se derretem e saem e viram poemas. Palavras que ficam dentro endurecem e viram tumor.

A cada passo que dei nesse estágio senti que minha subjetividade fazia cada vez mais parte do processo, e vi que o que sou/estou é indissociável do trabalho que faço, e, assim sendo, eu não poderia excluir isso do relato desse meu processo de aprendizagem para docência. Minhas sensações e emoções foram tomando corpo e se tornando tema principal do trabalho em relação ao estágio. Isto não é um relatório, é mais uma confissão de como fui tocada por essa experiência. No decorrer desse texto as palavras “carinho”, “afeto”, “amor”, “cativar” e “paixão” aparecerão com bastante frequência, pois, no fundo, é disso que se trata!

GASTO OS DIAS
COMENDO MEUS
PENSAMENTOS
JÁ COMI MIL
VEZES A MESMA
IDEIA.

TENHO MUITO PRA
DIZER. NÃO PAMO
DE FALAR E
NUNCA CONSIGO
DIZER O QUE
QUERO.

CARREGO DICIONÁRIOS DE
TODOS OS IDIOMAS NO PEITO.
TENHO INFINITOS SINÔNIMOS PARA
A PALAVRA "AMOR". SÃO NOMES DE
MOÇAS, SONHOS, MÚSICAS, ABRAÇOS,
BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA, BEIÇOS,
ORGASMOS.

SÓ POSSO DIZER
DOS MISTÉRIOS
DENTRO DE
MIM PORQUE
VI O ABISMO
DOS OUTROS.
AGORA NÃO
SEI MAIS O
QUE ME SEPARA
DE TODO MUNDO.

SE PUDESSE, O
VENTO DIRIA
QUE JÁ NÃO
AGUENTA MAIS
ME OUVIR.

QUEM PODE
SEGURAR O
PESO DESSAS
MINHAS
PALAVRAS?

NÃO POSSO
MAIS ESCONDER
MINHA ALMA,
POR ISSO A
ENTREGO
NESSAS
PÍLULAS.

MEU FRACO É
A BELEZA. DOS
CORPOS, DAS IDEIAS,
DOS DIAS, DOS LUGARS,
DOS GESTOS. O
AFETO É O QUE
ME AFETA.

SENTIR NÃO É
DENTRO. É O
QUE VEM DO
OUTRO, DE OUTRO
LUGAR, DO LADO
DE FORA.

MINHA VOZ É
IGUAL A DE
QUEM SENTE.
SENTIR É DÁDIVA,
MESMO QUANDO
DÓI.

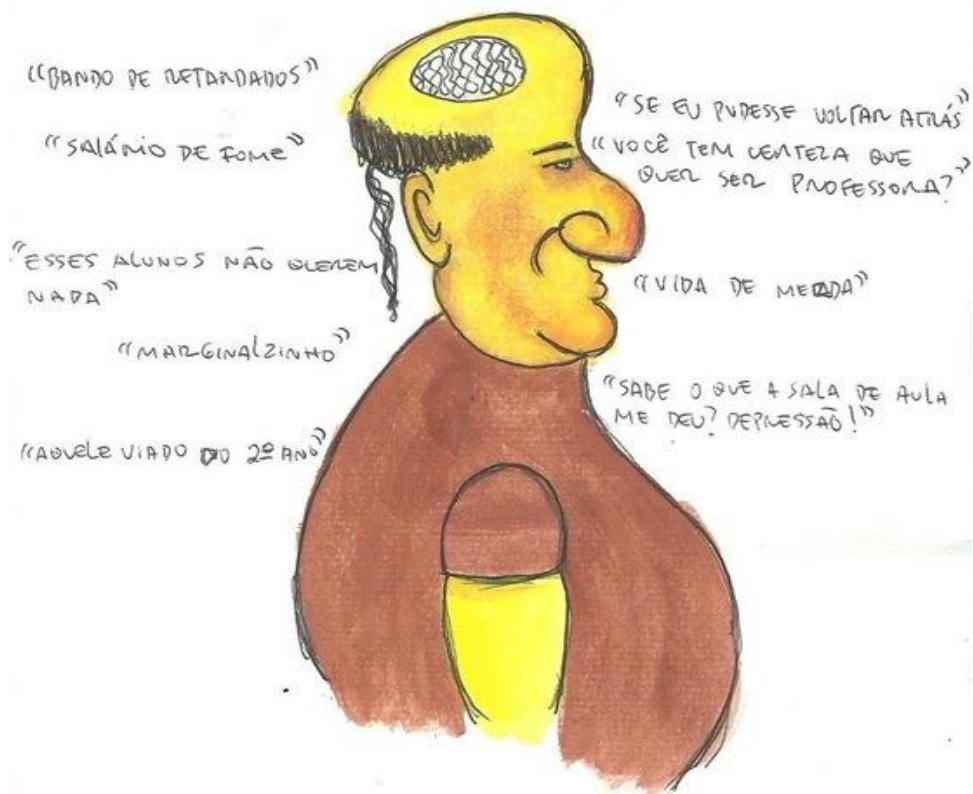
JÁ TENHO
MAIS CORAGEM
DO QUE MEDO.

NÃO VEJO MAIS O QUE
ME PRIVAVA DE SER.
ASSUMO ESCANCARADA:
HUMANA.

Afetos para afetados

Quando estudante, na escola, jamais vi com bons olhos esse espaço. Para mim a escola era um ambiente hostil. Não me senti jamais acolhida, a escola não era eu e minhas relações. Para mim, a escola era só um prédio. Contando isso para uma amiga ela comentou que era curioso eu ter lembranças tão ruins da escola e querer ser professora. Curioso mesmo! Pensei sobre isso e acho que, inconscientemente, me dei a missão de provar, para mim mesma, que a escola pode ser diferente do que foi para mim, que a escola deve ser um lugar de amor, de afeto.

O MONSTRO DA SALA DOS PROFESSORES



Em 2005 fiz pré-vestibular em um colégio particular em Olinda e fui cativada pela professora Luciana Tavares⁴. Foi a primeira professora em toda minha vida escolar que demonstrou paixão por ensinar. Ensinar e aprender pareceu bom para mim. O seu compromisso com os/as estudantes ficou claro desde a primeira aula. Comprometimento é afeto! A partir daí eu estava afetada. No curso de Artes Visuais, aprendi, pelo

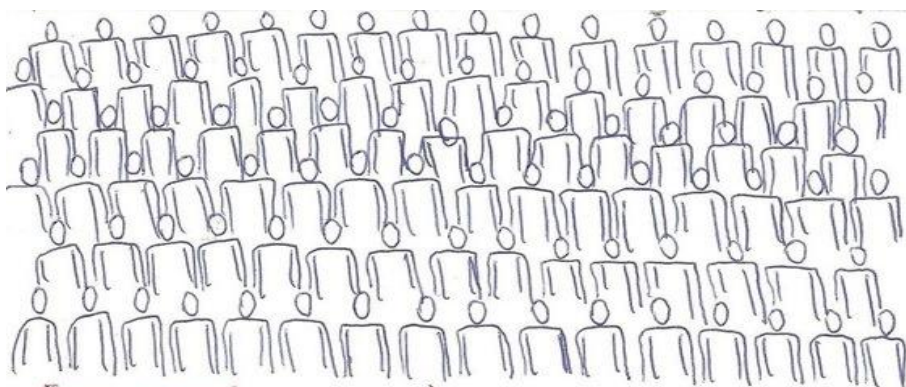
⁴ Luciana Tavares foi minha professora no pré-vestibular e anos depois minha supervisora de estágio na mesma escola.

exemplo, que a “boniteza” e a amorosidade são fundamentais no processo de ensino/aprendizagem. Aprendi nas aulas que preocupação com o outro, com sua história, ouvir o que ele tem a dizer é afeto!

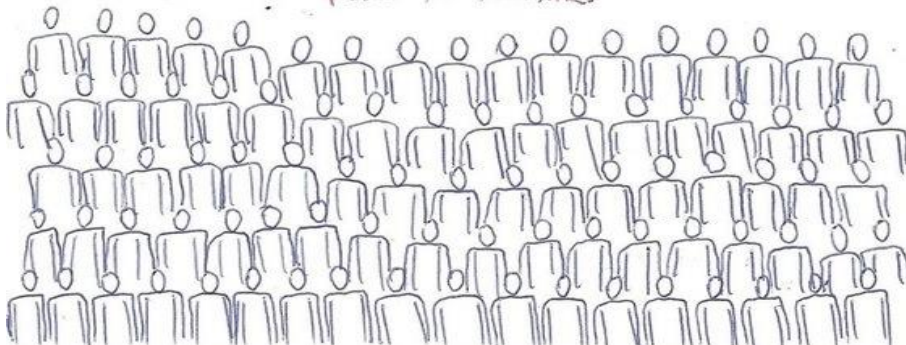
A experiência desse estágio me tocou profundamente por essas descobertas. Eu, na mesma sala em que já estive como estudante, agora com o estágio docência sob a supervisão da mesma pessoa que me despertou o prazer de ensinar. É como um ciclo de afeto que começou quando fui estudante de Luciana, continuou na universidade com professora Vitória Amaral e agora volta para escola. Volto para a escola no meu novo papel: professora, para retribuir o afeto que recebi.

A amorosidade nas relações educativas não significa falta de rigor ou competência técnica científica. Para Paulo Freire as duas coisas devem caminhar juntas, a amorosidade cria o ambiente favorável para a construção do conhecimento. É preciso também respeitar e valorizar as experiências do outro. Respeito é afeto! As relações educativas são relações humanas e, como tal, a subjetividade dos sujeitos é o mais importante.

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1996, p. 50 – 51).



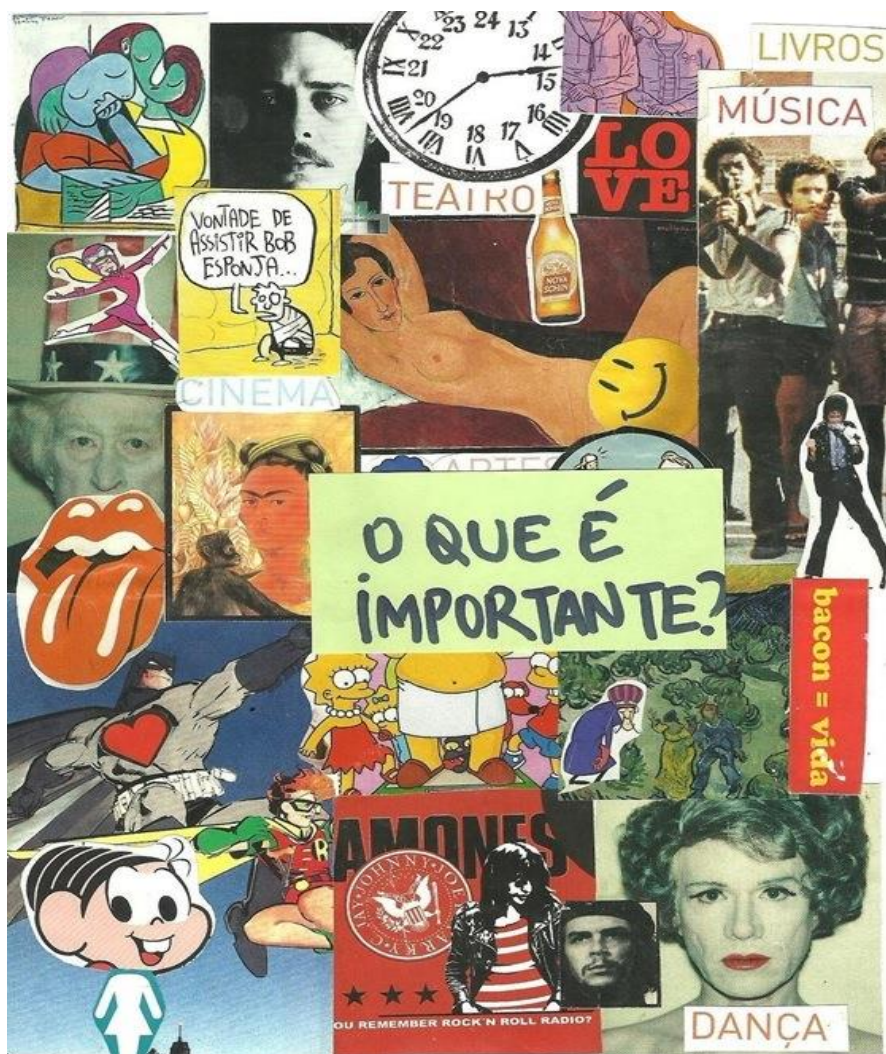
"ISSO AQUI É UMA USINA", FALOU. UM MILHÃO DE rostos QUE JUNTOS SÃO QUASE IGUAIS. QUEM SE PREOCUPA MAIS COM OS NÚMEROS DO QUE COM AS ALMAS NÃO PODE OLHAR PERTO O SUFICIENTE PARA VER O QUANTO SÃO DIFERENTES ENTRE SI, TODOS IGUAIS A MIM. QUASE NÃO HÁ ESPAÇO PARA TANTOS. QUASE FALTA ATENÇÃO PARA TODOS. COMO ENTÃO ESSE TANTO? SÓ QUEM SEI? ÚTIL? PODES SER TUDO, O MENININHO ME LEMBROU. CRUEL, NA USINA QUEM QUE ESQUEÇAMOS DISSO. NÃO SE PERMITA ESQUECER, SOMOS TODOS DEUSES DONOS DO PODER DE DUIDAR.



História da Arte linear ou não-linear e arte contemporânea na escola: possibilidades para ensino de Artes no Ensino Médio

O estágio foi realizado em uma instituição de ensino particular, em Olinda, que atende a um público de classe média. Acompanhei uma turma de pré-vestibular e quatro turmas de 3º ano do Ensino Médio, cada turma tinha cerca de 50 estudantes. As aulas de História da Arte aconteciam uma vez por semana, com duração de 50 minutos cada.

O meu primeiro questionamento sobre o planejamento das aulas foi se deveria seguir uma linearidade histórica ou não. Ao mesmo tempo em que se pensa sobre a quebra da linearidade surge a questão: “como entender a arte de agora sem saber o que veio antes?”. Seria a solução relacionar movimentos artísticos do passado com os do presente? Trabalhar com temas independentes do tempo/período histórico? Eu cada vez mais dissolvo as certezas. Acredito em todas as possibilidades, tudo funciona dependendo das variáveis. Só o que não pode é: tem que ser assim!



A gente sai da universidade com a teoria engessada, achando que as metodologias são fórmulas infalíveis para a prática pedagógica. Durante o estágio, observando a prática da professora supervisora em sala de aula, é que se constata a maleabilidade dos métodos e teorias. Desestabiliza-se o pensamento pronto. O tempo todo, durante as observações das aulas, tinha pensamentos como determinada maneira de fazer jamais tinham me passado pela cabeça. O processo de refletir sobre sua prática pedagógica deve ser uma constante para além do estágio, pois há sempre outras infinitas maneiras de ver as coisas.

A profa. Luciana sugeriu que para a minha regência no estágio trabalhasse com arte contemporânea, fugindo da linearidade da História da Arte que vinha sendo seguida até então. Durante o período em que fiz observação das aulas, as turmas estavam estudando arte grega.



PARECE QUE VOCÊS NÃO TEM
MUITO TEMPO PRA ME CONHECER



VOCÊS TEM MESMO QUE DECORAR
O NOME DE CADA TIPO DE COLUMNA?



GOSTARIA DE CONHECER VOCÊS TAMBÉM. QUE TAL
RELACIONAR MINHA ARTE COM SEUS PARADIGMAS?

O BELO NA GREGIA ERA UM
CARA PELADO SEGURANDO
UM FRISBEE???



NÃO É FRISBEE,
É DISCÓBOLO! —

ACHEI BOA IDEIA VOCÊS CONVERSAREM SOBRE MIMOS



TÔ MA-RA-VI-LHIN-DO!!!
VOU BOMBAR NA ACNÓPDE.
#PARTIUNARCISO

MAS SENTI FAITA DE IMAGENS



MÓ GOSTOSA!

TADINHA GENTE. E
SE PER COZEINA,
COMO ELA FAZ?

E DO FAZER ARTÍSTICO. A PRODUÇÃO
É IMPORTANTE PARA APEREIAÇÃO
DO CONTEÚDO.



DEUS GRAÇO OU
ANJO BARROCO?



HÁ VAMOS MANEIRAS DE
CONHECER AS COISAS. A MANEIRA
QUE VOCÊS USAM TEM AMOR
EU TAMBÉM SOU DEVOTO DE
EMOS.

Escolhi planejar minhas aulas a partir do tema da experiência estética do “estranhamento”, partindo de uma definição de “estranho”, de Freud, que categoriza como estranho algo comum, ordinário, mas que está deslocado de seu contexto usual.

Selecionei, para minhas aulas, trabalhos em que os artistas utilizam elementos que causam algum tipo de desconforto. Meu objetivo principal era levar para sala de aula uma discussão sobre essa arte que incomoda, dói, estranha, em relação ao paradigmático senso comum que relaciona arte com o “belo”, em um padrão de beleza clássico.

Essa “estranheza” desloca, põe-nos em outro lugar, nos permitindo outro ponto de vista. Quis discutir também como a arte contemporânea busca o rompimento das fronteiras entre arte e vida e como muitos artistas utilizam a própria história de vida e/ou o próprio corpo como tema e suporte para seus trabalhos artísticos. No caso de trabalhos em performances ou videoarte, a questão do estranho é também presente em relação à utilização das linguagens em si, do uso de materiais não “comuns” à arte e da ressignificação de linguagens clássicas como desenho, pintura, escultura etc.

Arte contemporânea não corresponde às expectativas do público, pois não apresenta respostas óbvias. O senso comum espera da obra de arte algo diferente da vida, um escape, e a arte contemporânea fala sobre a vida cotidiana. É algo tão próximo de nós, tão perto, que dói de ver, porque nos força a pensar sobre o agora.

Partindo desses objetivos resolvi trabalhar nas aulas a obra da artista Marina Abramovic, pois, além de gostar bastante dessa artista, suas obras talvez sejam o melhor exemplo de arte que rompe as fronteiras entre arte/vida. Escolhi para minhas aulas o registro em vídeo da performance “*Artist must be beautiful*”, em que a artista se penteia por cerca de 15 minutos, repetindo as frases “*Art must be beautiful, artist must be beautiful*”. Mostrei para os estudantes apenas alguns minutos do vídeo, pois a aula tem apenas cinquenta minutos e apresentar todo o vídeo tomaria muito tempo da aula.

Imagens do vídeo “*Artist must be beautiful*”



Após mostrar o vídeo lancei aos estudantes questionamentos do tipo: o que é o belo? Qual a relação entre o belo e a arte? Que tipo de sensações a arte deve nos provocar? A partir dos questionamentos falei aos estudantes sobre a performance, sua origem e a importância dessa artista

no processo de legitimação desse tipo de arte como linguagem artística. Utilizei nessa aula um vídeo da performance “*The artist is present*”, em que Marina se reencontra com ex-marido e parceiro artístico Ulay, para introduzir a discussão sobre a utilização das histórias pessoais do artista como material ou tema de seus trabalhos de arte.

Para aproximar ainda mais os/as estudantes da artista falei sobre as relações entre Marina Abramovic e artistas pop, como Lady Gaga e Jay Z . Os/as estudantes conhecem esses artistas e acredito que fazer essa relação com referências do universo deles contribuiu na aceitação da arte contemporânea. Em todas as turmas houve uma participação efetiva dos estudantes com questionamentos e interferências. Em uma das turmas, um dos estudantes me propôs, na hora da aula, de maneira bem espontânea, refazer experiência do “*The artist is present*”. Por alguns minutos ficamos frente a frente com a sala inteira a nos observar em silêncio. Foi uma experiência extremamente emocionante, que me fez sentir o envolvimento da turma com a aula e com o conteúdo que queríamos tratar, o que me deixou bastante feliz e com a sensação de ter conseguido alcançá-los, tocá-los de alguma maneira e assim alcançar o objetivo da aula.

Esse tipo de experiência exige um esforço imenso para uma entrega de si a um outro que recebe, pelo olhar, o que se tem de mais íntimo. A emoção está na empatia. A sua angústia é a minha angústia. A minha entrega nesse estágio reverberou na entrega de todos os envolvidos nesse processo. É como em um jogo teatral em que um solta o corpo para trás na confiança de que o outro o segure. É preciso confiança e doação para quem se joga, é preciso coragem e empatia para suportar o peso do outro. Tudo é troca! É preciso se permitir ser tocado. Quando o estudante me propõe vivenciar a experiência da arte de Marina, diz nas entrelinhas: me permito ser tocado por você e estou disposto a suportar o seu peso.

Esse momento sintetizou toda minha experiência com esse estágio. Meu medo foi educado e é hoje coragem. Coragem de me expor e me permitir ser atravessada pelos acontecimentos, ser formada no ato de formar, me construir e desconstruir enquanto educadora, enquanto gente.

Referências Bibliográficas

CRIBARI, I.; ARAUJO, C. *Quem tem medo da Arte Contemporânea?* [Filme-Documentário]. Produção Fundação Joaquim Nabuco, Direção de Isabela Cribari e Cecília Araujo. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, 28'31". Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=qpctrlloenQ> > Acesso em 16 de julho de 2015.

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOSÉ, Viviane. *Pensamento Chão*. São Paulo: Record, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, nº 1, p. 11-30, jan/jun. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf> > Acesso em 16 de julho de 2015.

ARTES VISUAIS E DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

**Nadilson Monteiro dos Santos Junior
Luciana Borre Nunes**

Este artigo foi produzido a partir de reflexões sobre a experiência vivida na execução de um projeto pedagógico durante a disciplina Estágio Curricular 2 do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, entre os meses de abril e julho de 2015, em uma Escola Estadual na Região Metropolitana do Recife.

A temática base para o projeto foi o entendimento das artes visuais como parte da identidade cultural dos alunos e sua apropriação no espaço escolar. O projeto, executado em uma turma de segundo ano do Ensino Médio, objetivou refletir sobre a identidade e diversidade cultural dos alunos e seus contextos, incorporando no âmbito escolar as vivências pessoais desses estudantes. E ainda, criar um ambiente de relações socioculturais e de reflexão sobre os artefatos visuais do cotidiano.

Para tanto, desenvolvemos práticas de artes visuais integradas às experiências lúdicas e reflexões críticas sobre como as influências culturais norte-americanas e europeias estão refletidas em nossa construção cultural. Também procuramos o entendimento da cultura visual diante dos artefatos visuais e das manifestações culturais presentes no cotidiano dos alunos.

O projeto foi conduzido de forma a promover a valorização da cultura local - que é dinâmica - como fator de identidade dos alunos e favorecedor de seus papéis como sujeitos transformadores. O texto apresenta a justificativa do projeto, os caminhos metodológicos e o detalhamento das atividades desenvolvidas.

O que nos levou a proposição do projeto naquela realidade?

Durante o período de observação verificamos a carência de atividades lúdicas no ambiente escolar e a não execução de aulas de artes visuais. Observamos ainda que a infraestrutura e as relações sociais presentes na escola mantinham semelhanças com um sistema prisional. A entrada nos grandes portões era controlada por um porteiro e por um policial militar. A disposição física das salas estava voltada para um único ponto de observação e vigilância. Os horários eram rígidos, havia toque de sirene para a entrada e a saída ordenada dos alunos e, estes estavam devidamente uniformizados. Professores e funcionários se movimentavam apressados para manterem a ordem.

Toda essa caracterização do ambiente escolar nos remeteu ao pensamento de Foucault (1999) sobre o *poder disciplinador* que controla a vida dos cidadãos e que atravessa e constitui cada espaço das relações no interior das sociedades, incluindo o ambiente escolar.

Essa caracterização normatizada observada na escola foi uma barreira à expressão artística dos estudantes, pois estes foram privados da manifestação de sua identidade cultural. Mesmo assim, a individualidade dos alunos, embora contida e não valorizada, pôde ser contemplada nas rodas de conversas e brincadeiras na hora do intervalo, nos seus acessórios e utensílios tecnológicos. Eles se olhavam e se arrumavam na frente do espelho dos banheiros e corredores orgulhosos de seus adereços da moda.

Observamos que a prática da educação bancária (FREIRE, 1987) se fez majoritária no ensino dessa instituição em detrimento de uma educação problematizadora e reflexiva, na qual os alunos pudessem desempenhar um papel de fato

ativo na construção do conhecimento. Entendemos que suas aprendizagens deveriam partir de suas vivências e experiências pessoais e que pudessem contribuir com a construção de um pensamento crítico sobre suas visões de mundo.

Especificamente no ensino das artes visuais nesse ambiente escolar, há ainda um importante fator que dificultou – comprometeu – o estágio: a docência na disciplina é desempenhada por profissionais formados em outras áreas. Percebemos professores “perdidos” entre os conteúdos, sem nenhuma vivência no campo das artes visuais e desmotivados em suas funções pedagógicas. Silva (2007) lembra que é necessário a articulação teórico-prática sob a crítica e a contextualização dos saberes, e o conhecimento teórico-metodológico e domínio de uma linguagem específica para a ação pedagógica na sala de aula. A autora defende ainda que a formação crítica a respeito dos conceitos formais de cada linguagem artística, atrelada a fatores sociais e históricos voltados para a compreensão da prática pedagógica, pode impactar o ensino das artes na escola.

Faz-se importante lembrar nesse momento que, como bem registrado por Vasconcellos (2006), a arte está ligada à humanidade não só como registro estético, mas fazendo parte da sua identidade cultural, cultura esta plural e dinâmica, que está presente na escola muitas vezes de forma culta/erudita, dissociada da que é vivida pelos alunos, em especial pelos marginalizados. A cultura é muitas vezes associada à sofisticação, à sabedoria, à educação no sentido estrito da palavra, “porém ela transcende essa perspectiva ao traduzir a diferença entre nós e o outro, resgatando a humanidade do outro e do outro em nós mesmos, o que reflete a unidade na diversidade, constituindo uma convivência harmônica” (GRUMAN, 2012, p. 56).

Nessa perspectiva o ensino da arte pode desempenhar um importante papel no autoconhecimento da identidade cultural e na construção da dignidade e respeito mútuo. Segundo Faria e Garcia (2003), a arte nos permite vivenciar a diversidade cultural e a nos reconhecer no processo criativo, extirpando o etnocentrismo que leva a visões estereotipadas do outro, incorporando pela arte a pluralidade, construindo e reconstruindo o mundo. A arte, portanto, não se restringe a um conteúdo no desenvolvimento cognitivo/educacional, “mas se configura como uma ferramenta de aproximação e valorização de diferentes indivíduos e grupos sociais, e por meio dela pode-se enxergar o cotidiano e ressignificar experiências” (Demarchi, 2010, p.78).

Essas experiências e vivências podem ser pensadas a partir de ferramentas presentes no âmbito das artes visuais. Conforme destacado por Nunes e Martins (2012, p. 4) artefatos visuais advindos de vivências visuais exteriores a instituições educacionais “têm o poder de ensinar sobre o mundo e sobre as relações sociais, pois carregam em si histórias a serem contadas e falam sobre crenças e valores sociais que se articulam trazendo uma percepção de mundo”.

A partir dessas observações e vivências na escola, e tendo em vista o potencial papel transformador do ensino das artes visuais, apresentamos o projeto “Artes Visuais e diversidade cultural na escola” como uma proposta de intervenção com foco na identidade cultural dos alunos e nas suas apropriações no espaço escolar. Visamos promover a reflexão sobre diversidade cultural a partir dos artefatos visuais presentes no cotidiano dos estudantes.

Desenvolvimento do tema

Nosso trabalho foi desenvolvido a partir da valorização das experiências e das vivências pessoais dos alunos, sendo estas a base sobre a qual foram realizadas as discussões, construções conceituais e embasamentos teóricos sobre a temática proposta.

Realizamos aulas expositivas e dialogadas. Utilizamos vídeos, projeção de imagens e debates em sala como estratégia de ação pedagógica. Durante o primeiro debate questionamos: há riscos na cultura de massa? Por que somos tão diversos? Você já ouviu falar de diversidade cultural? O que é cultura? O que cultura tem a ver com o cotidiano da vida das pessoas? Como é a relação entre escola e cultura popular? Quais as manifestações, em suas comunidades, identificadas como culturais?

A prática artística foi voltada à construção de um perfil individual utilizando imagens de revistas e de outros artefatos presentes em seus cotidianos. Esse material foi apresentado e debatido com o objetivo de instigar a percepção da diversidade cultural existente no grupo.

A avaliação do projeto foi realizada em diferentes etapas/perspectivas, à medida que a elaboração e a execução do projeto avançaram. Inicialmente utilizamos uma avaliação diagnóstica do ambiente escolar e do perfil dos alunos, com suas potencialidades e carências, para a elaboração do projeto. Depois recorremos à avaliação formativa, realizada de maneira processual, na qual observamos o comprometimento dos participantes com a proposta e seu empenho em realizar as atividades, o respeito aos colegas, o desenvolvimento do senso crítico, o avanço na construção do conhecimento e a entrega de um perfil visual.

A execução do projeto

Logo de início, ao propor o projeto, houve certo desinteresse pelo tema por parte dos alunos. Eles preferiam uma atividade manual sem prévias reflexões e pesquisas. Entretanto, segui como planejado na perspectiva de que os alunos se interessassem pelas reflexões que seriam instigadas na sequência.

Exibi o vídeo “*Cultura-Identidade Cultural*”⁵ (2014). Este foi produzido por alunos do Ensino Médio de uma escola não identificada e foi disponibilizado no youtube. Diz que cada sociedade constrói sua cultura após receber influência de outras, que são transmitidas oralmente ou por contato físico. Entretanto, a vida urbana e a cultura de massa promovem um processo de homogeneização cultural e os indivíduos passam a seguir um padrão de cultura imposto pela mídia e pela “cultura de massa”. Dessa forma promovem uma mudança gradual da identidade da cultural local. No vídeo são propostos dois tipos de cultura: a “material” (roupas, armas, habitação) e a “imaterial” (conjunto de elementos simbólicos, hábitos alimentares, danças, rituais religiosos, ações e linguagens de cada cultura).

Conversamos logo após a apresentação do vídeo e os alunos refletiram sobre uma suposta perda gradual de identidade, influenciada por um padrão de cultura imposto, principalmente pelas culturas norte-americana e europeia. Os alunos disseram que gostam e consomem outras culturas, mas

⁵ Cultura-Identidade Cultural é um trabalho de Filosofia/Sociologia feito por alunos do Ensino Médio de uma escola desconhecida. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=cRj5Plmx_sl > Acesso em 24/04/2014.

não se sentem parte dela. E ainda, que o que acontece nas suas ruas, no seu bairro e na sua cidade (produções dos artistas locais e as expressões populares) é o que existe de mais legítimo em termos de cultura de um povo.

Pensam em bens de consumo como uma conquista pessoal e afirmam que “*sem eles a gente não vive mais*” (Lívia)⁶, apontando necessidade de pensamento crítico ou do entendimento do contexto em torno do caminho que esses bens atravessam até nossas casas.

Atualmente a ressignificação de bens e serviços, que eram culturalmente percebidas como distintas, foram agrupados sob o rótulo de “consumo” e interpretados por esse ângulo. Assim, ao “customizarmos” uma roupa, ao adotarmos certo tipo de alimentação, ao ouvimos determinado tipo de música, podemos estar tanto “consumindo”, no sentido de uma experiência, quanto “construindo”, por meio de produtos, uma identidade, ou ainda nos “autodescobrindo” ou “resistindo” ao avanço do consumismo.

A ausência da professora titular durante e depois da exibição do vídeo dificultou a continuidade do debate. E ainda, alguns alunos rejeitaram o conteúdo do vídeo antes mesmo de saber do que se tratava. Outros entravam e saíam da sala ou ficavam manuseando seus aparelhos celulares.

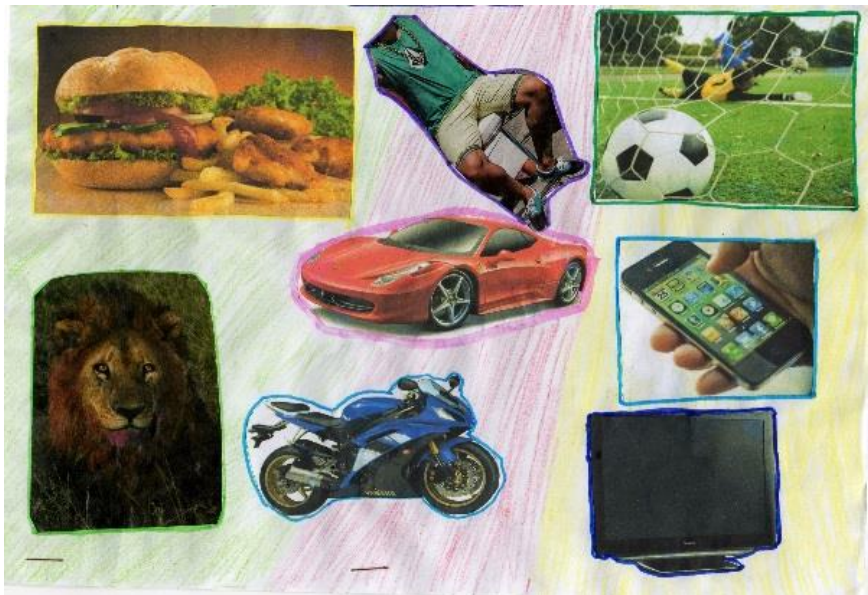
O segundo vídeo apresentado, “*Influência dos EUA no Brasil*”⁷, mostrou uma série de imagens de produtos, de músicas, de seriados, de filmes e de vários objetos que estão presentes em nosso cotidiano que têm origem americana. Os alunos ficaram atentos do começo ao fim, muitos até eufóricos, pois afirmavam que gostavam de tudo o que era exibido e da

⁶ Optou-se por utilizar nomes fictícios para as citações de comentários/trabalhos dos alunos.

⁷ “Influência dos EUA no Brasil” é um vídeo com autoria não identificada postado no youtube. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=MQ-tOe9lZYU> > Acesso em 24/04/2014.

[illegible]

Após o segundo debate os alunos foram instigados a produzir perfis visuais a partir de imagens de revistas e/ou artefatos visuais de seu cotidiano. Nosso objetivo estava na reflexão crítica sobre produtos e marcas utilizadas pelos estudantes. Refletindo sobre os trabalhos apresentados pelos alunos, identificamos uma série de repetições e identificação de gostos em comum uns com os outros. As imagens produzidas e os textos que acompanhavam as produções indicam que questões relacionadas ao consumo estavam presentes de maneira significativa entre eles. Alguns exemplos:



“Escolhi essas imagens porque gosto de comer, de comprar roupas de marca, gosto de jogar futebol, torço pelo Sport, gosto de passear de carro com as mulheres e também de usar o celular na sala, ficar no *facebook* e *WhatsApp*, gosto de andar de moto e quando chego em casa assisto *tv*”(Arthur).

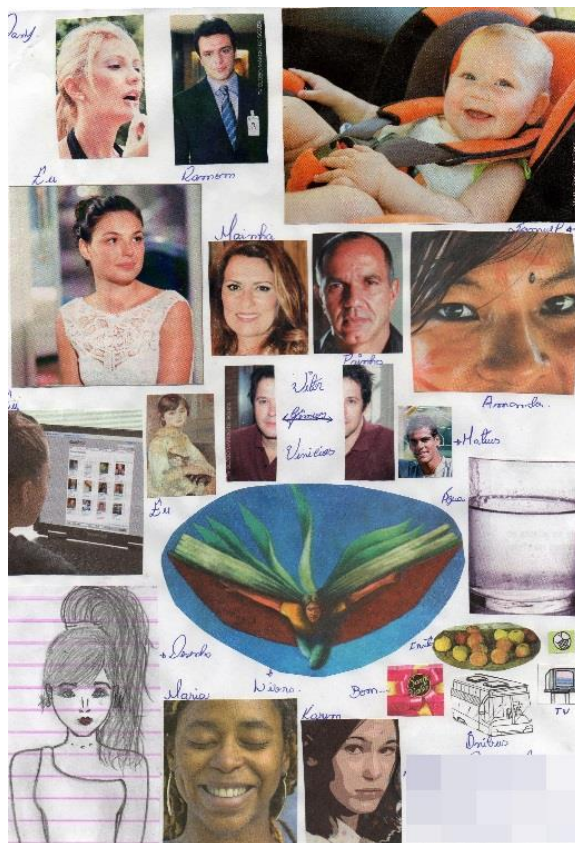
Os elementos escolhidos pela próxima aluna nos surpreenderam porque ela foi a única que conseguiu buscar imagens na internet e montar o trabalho usando recursos de computação. Ela não estava preocupada no que tudo isso representa, mas, em ser diferente dentro do grupo.



“Fiz o meu trabalho no computador porque não gosto de colagem. OM, mantra do hinduísmo. Significa aquilo que protege. Yin-yang representa equilíbrio, tríade símbolo místico do ar. *Provehito in altum*, alcance as alturas em latim. Capricórnio, meu signo do zodíaco. Selena Gomez e Justin Bieber, meus ídolos. Abacaxi é a melhor fruta, lembra-me algo tropical, cítrico e doce. Scracho, Forfun e DMC, melhores bandas do Brasil. Twitter e Tumblr, as redes sociais que eu mais me identifico. *We live by the sun, we feel by the moon*, vivemos pelo sol, sentimos pela lua, tem fundamento na astrologia, onde o sol representa o ser interior, e a lua, as emoções. Clave de sol representando a música, sou uma pessoa eclética em termos musicais. Gossip Girls e Supernatural são as melhores séries. 21/09/2013: dia em que conheci a Beth, minha melhor amiga virtual.” (Camila).

Tentamos propor atividades que trouxessem questionamentos sobre quem somos e onde queremos chegar, mostrando a importância de cada um dentro dessa diversidade cultural com a qual convivemos diariamente. A intenção é que os alunos se sentissem integrados e capazes de se tornar agentes transformadores de sua própria realidade.

Os dois próximos trabalhos chamaram nossa atenção porque a primeira aluna montou uma árvore genealógica com personagens que representam os principais membros de sua família. Um autorretrato desenhado, além de algumas coisas de que ela gosta, mas nenhuma imagem com referência a consumo. O segundo aluno também enfatizou aspectos familiares e fé. Esses jovens nos fizeram refletir e repensar se seria correto afirmar que todos os jovens da turma estão imersos em padrões consumistas acríticos.



“Quis representar minha família, meu pai, mãe, irmãos e amigos. Gosto de criar e inventar histórias, por isso representei com uma pessoa no computador e uma figura no centro com asas de livro. Fiz um desenho que sou eu e ao lado tem minhas melhores amigas, elas são muito inteligentes. O copo de água é porque elas sempre insistem que eu beba água porque é muito importante. Gosto de maçã, bombons e também gosto muito de andar de ônibus, não gosto muito de bicicleta. Gosto de assistir tv” (Jenifer).



“Tentei representar meu trabalho com arte. É uma Bíblia porque sou crente e gosto muito de ler. Gosto muito de animais de estimação, tenho gatos e cachorros. A mão é porque eu pensei na arte rupestre que tem no livro. Eu gosto muito de comer, por isso coleí algumas comidas em forma de desenho e também um guardanapo” (Marcus).



“Gosto de moda e de compor *looks*. Escolhi as roupas porque gostaria de usar um dia. Adoro esse tipo de bolsa. Acho que a arte pode ser realizada de várias formas, como bolsas, pulseiras, brincos, colares e correntes e em artesanatos como toalhas de pratos e colchas de crochê. Podemos encontrar como arte também as estátuas de barro e de cimento” (Deise).

Esse último trabalho foi comovente porque a jovem é portadora de distúrbio mental e apresenta obesidade. Os colegas davam risadas quando ela falava. Nas imagens dispostas no trabalho ela representa como ela queria ser e também os objetos que ela gostaria de ter. Pedimos que ela comentasse o porquê de suas escolhas e, com um sorriso, disse que sonhava em ser assim. Entendemos que a tentativa de representação dessa aluna, que criou um perfil baseado em como ela queria ser e o que gostaria de ter, pode ter sido um grito de socorro, um desabafo.

Para finalizar

O objetivo do projeto foi trazer para a escola as vivências cotidianas dos alunos e, conseqüentemente, compreender a importante participação de cada um na construção de um ambiente escolar melhor por meio da diversidade cultural existente no grupo. Pensamos que as atividades foram o início de um caminho a seguir. Esperamos que esse convívio com as professoras da escola e alunos possam ter aberto caminhos e possibilidades pedagógicas. Essa experiência foi gratificante e nos fez refletir sobre vários aspectos da docência e sobre o modelo de professores que queremos ser.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Livia e CAMPBELL, Collin. *Cultura, Consumo, Identidade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007.

BORRE, Luciana e MARTINS, Raimundo. Diálogos entre professoras/es no ambiente virtual: pensando infâncias e

imagens na escola. In: *Revista Criar Educação*, Vol. 1, No 1. Criciúma, 2012, p. 1-15. Disponível em: < <http://periodicos.unesc.net/index.php/criaredu/article/view/> > Acesso em: 24/04/2015.

BORRE, Luciana. *As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual*. São Paulo: Ed. Idéias e Letras, 2010.

DEMARCHI, Rita de Cássia. Arte como conhecimento, patrimônio e identidade cultural. *Arte Despertar*, São Paulo, 2010. Texto elaborado para o material multimídia do Projeto Formação de Educadores em Arte em 2010. Disponível em: < <http://www.artedespertar.org.br/colaboradores-arte-despertar/> > Acesso em: 24/04/2015.

FARIA, Hamilton e GARCIA, Pedro. *Arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário*. São Paulo: Instituto Pólis, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRUMAN, Marcelo. Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 199-211, jul/set. 2012.

SILVA, Lisa de Lisieux Dantas. *A construção dos saberes docentes: saberes dos professores de arte das séries finais do ensino fundamental das escolas públicas em PE*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, 2007.

ESTÁGIO CURRICULAR EM ARTES VISUAIS

JONES DE JESUS NIDECK
MARIA DAS VITÓRIAS NEGREIROS DO AMARAL

“A meta da vida não é a perfeição,
mas o eterno processo de aperfeiçoamento,
amadurecimento, refinamento” (John Dewey, 1959).

Não vejo sentença que melhor descreva a minha experiência de Estágio curricular 1, uma experiência que não saiu à “perfeição” do que se havia planejado, mas que ainda assim vejo como um “processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento”. Creio que em alguns momentos ficamos tão obcecados pela conquista, por alcançar um determinado objetivo, que nos esquecemos do processo. Podemos chegar a um objetivo diferente do esperado e olhar como uma falha, mas o processo, o percurso até aquele ponto, carrega em si mais valor que o resultado. Mesmo que seja na forma de algo a não ser repetido, ainda assim, é aprendizado.

A disciplina Estágio curricular 1, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, se dá no âmbito do Ensino Fundamental, englobando as experiências de observação e de regência e contando com carga horária de 120 horas.

Por questões de horário, e por buscar uma experiência diferente das que havia tido, procurei uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) para a realização do estágio curricular. Fui acolhido pela Escola Municipal Visconde de Suassuna, localizada no bairro de Piedade, em Jaboatão dos Guararapes (PE). Além da EJA, noturna, a escola também oferece ensino regular nos horários matutino e vespertino.

A escola conta com instalações modestas, as salas de aula têm ventilador e quadro branco, mas as carteiras já estão velhas e algumas danificadas. Não há quadra de esportes, apenas um pequeno campo improvisado. A escola possui cantina com mesas e cadeiras para os alunos utilizarem

durante a merenda. Apesar das dificuldades estruturais e da visível falta de investimento, os funcionários demonstram grande afeto e empenho pela escola, isso pode ser notado desde o porteiro até a gestora. Os professores mantêm uma boa relação com os estudantes, tendo ciência do que se passa fora dos muros da escola com muitos deles. Há uma preocupação genuína por parte dos professores com o processo de aprendizagem, em analisar até que ponto os estudantes estão de fato aprendendo e como eles podem fazer para chegar o mais próximo possível do ideal.

Durante o primeiro semestre desse ano eu acompanhei o professor de Artes em duas turmas da EJA, também acompanhei os conselhos de classe, bem como algumas conversas informais na sala dos professores. Dentre os problemas que pude notar com a EJA, creio que posso citar a evasão e a frequência como os mais discutidos; ficou mais que evidente a preocupação do corpo docente com essas questões. Eu pude presenciar casos de falta coletiva em que toda a turma decidiu se “dar feriado”, bem como outros em que o número de presentes foi tão baixo ao ponto dos professores optarem por juntar turmas em uma única sala para dar aula. Apesar de existir essas situações, há uma relação de respeito entre docentes e discentes, não tendo presenciado uma única situação de conflito na sala.

A turma possuía idades variadas entre 14 a 60 anos de idade, sendo a maioria composta por adolescentes do sexo feminino. Em conversas com o professor soube que muitas alunas da EJA eram mães adolescentes, que tiveram que abandonar a escola no período de gravidez. Para mim, era perceptível uma tentativa, por parte do professor, de “aculturação” da turma. Ele trazia poemas, músicas e até obras de arte e tentava levar isso para a vida dos estudantes, como uma alternativa aos valores culturais em que eles estavam inseridos. Por parte dos alunos do sexo masculino, entre os

mais jovens o motivo do abandono do ensino regular era a paternidade, entre os mais velhos também. Ambos tiveram que dedicar mais tempo à família e por isso abdicaram dos estudos, alguns levaram mais tempo que outros para retornar ao ambiente escolar.

Nos primeiros contatos com o professor ele me contou sobre sua formação, que foi em ensino religioso e sobre as aulas que ele ministrava na escola. Perguntou sobre o curso de Artes Visuais, matérias, professores e meus interesses no curso; falei que minhas inclinações artísticas estavam mais voltadas para o desenho. Dois outros professores têm produções próprias, um desenha e o outro pinta com tinta óleo, mas nenhum dos dois tem envolvimento com a disciplina de artes. O maior interesse do professor de artes, quanto a mim, era que eu trouxesse esse conhecimento prático e teórico do fazer artístico para os estudantes. Além das artes visuais, o professor trabalhava também conteúdo de literatura, no intuito de melhorar a leitura e a escrita dos estudantes. Com base nesses parâmetros eu pensei em um plano de aula que juntasse a prática do desenho à escrita.

Nas primeiras aulas eu apenas observei, tentei compreender a dinâmica da turma da melhor forma possível. O professor me apresentou como estudante do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e explicou que eu acompanharia as atividades da turma a partir daquele dia, como parte do meu estágio obrigatório. A maior parte das atividades avaliativas era feita em sala e, quando era solicitado algum trabalho para casa, apenas uma pequena parcela dos alunos cumpria a tarefa.

Pensei em realizar uma atividade de criação de personagem dividida em cinco partes: na primeira, seria proposta a criação de um personagem apenas pelo uso de palavras, esses personagens deveriam ser originais, seria preciso elementos psicológicos, físicos e comportamentais. A

segunda etapa seria o desenho desse personagem respeitando características que eles atribuíram por meio do texto. A terceira etapa seria a elaboração de uma tirinha de três quadros com o personagem, integrando texto e desenho. Na quarta etapa os estudantes iriam trocar entre si o componente textual dos personagens, assim cada um iria desenhar o personagem do outro (mais uma vez respeitando as características textuais). Na quinta etapa cada um iria desenvolver uma nova tirinha de 3 quadros, dessa vez contendo interação entre os dois personagens. O objetivo seria desenvolver a capacidade narrativa dos estudantes, ligando ação ao texto, buscando melhorar as habilidades de escrita dos estudantes.

No primeiro dia da regência encontrei o primeiro problema, a maior parte dos estudantes não compareceu à aula, então juntamos as duas turmas do EJA para realizar a primeira etapa da atividade em conjunto. Muitos dos estudantes não conseguiram compreender a proposta no primeiro momento, mesmo tendo deixado cada demanda anotada no quadro e tendo citado exemplos. Depois de explicar algumas vezes a maioria pareceu compreender, mas uma pequena parcela ainda não conseguiu criar um personagem próprio, limitando-se a descrever a si mesmo ou retratar seus animais de estimação. Como a maior parte dos estudantes não havia comparecido à aula, eu repeti a primeira atividade, os que já haviam realizado revisaram o que tinham escrito e tiraram as dúvidas que ficaram. Na aula seguinte fomos para a segunda etapa, os desenhos dos personagens que eles haviam escrito. Até aquele momento eu pensava que eles haviam entendido a atividade, porém, percebi que esse não era o caso, alguns dos estudantes desenharam personagens de desenhos que já existem. Para contornar essa situação tentei mostrar que era possível criar um personagem original utilizando aquela mesma descrição, ainda assim tiveram alguns que não se adequaram.

Para a terceira etapa eu decidi já deixar as tirinhas pré-prontas, para ganhar tempo em sala de aula, assim os estudantes poderiam se concentrar apenas em fazer as suas histórias. Esse momento de articulação mais uma vez se mostrou um desafio para grande parte a turma, apesar de ser uma breve história ainda tiveram aqueles incapazes de realizar um texto coerente. Alguns apresentaram um texto mecanizado, representando três cenas individuais, sem articulação narrativa.

Por conta dessas dificuldades optei por me ater ao objetivo inicial do programa e alterar o cronograma, cancelando a quarta e quinta etapas para poder focar melhor nessa terceira. A esse ponto já me sentia frustrado por não conseguir cumprir o planejamento, e pela escrita da maior parte da turma. Era impressionante como a escrita deles estava distante das normas da língua portuguesa, não só gramaticalmente, mas na sintaxe também.

Problemas de concordância, o vocabulário limitado, tudo indicava a falta do hábito da leitura, e, por mais que eu tentasse, parecia impossível ou muito distante que eles compreendessem isso. Eu tentava, dentro do contexto das atividades, dar uma atenção mais individualizada ao fazer de cada um, mas, se já era difícil dar conta da atividade de artes, quem dirá dar uma lição de português paralelamente.

Essas questões, de certa forma, me trouxeram um ar de “fatalidade” para a EJA. Com o tempo fui percebendo que essa sensação também habitava os professores, como se aquelas turmas já estivessem perdidas e tudo o que nos restava era tentar manter a frequência e torcer para algo do que foi trabalhado despertasse interesse em algum deles. Nesse ponto a preocupação com a reprovação era grande, a ideia geral era baixar os parâmetros de exigência para que os estudantes fossem aprovados, pois, ao menos assim, eles retornariam no próximo bimestre, semestre e, eventualmente, no próximo ano.

Quanto ao meu planejamento, a terceira etapa não foi concluída, alguns estudantes não conseguiram terminar suas histórias dentro dos parâmetros esperados e os feriados impediram uma maior insistência da minha parte nesse quesito. A última avaliação do semestre foi no formato de festa junina, onde grande parte dos estudantes se mostrou animada e envolvida na decoração e na preparação das comidas típicas, bem como na quadrilha improvisada da escola. Não que eu seja contra festividades escolares, mas a forma como se deu me trouxe uma forte impressão de política de “pão e circo”. Como se a preocupação com as festas e com a mera permanência dos estudantes na escola superasse a preocupação com o aprendizado. Um “coitadismo” para com os estudantes, como se todos fossem pacientes terminais, e, a única função do professor nesse contexto fosse propiciar uma estadia menos dolorosa. Toda essa melancolia eu pude ver refletida na fala dos professores durante o conselho de classe no final do semestre.

Assim o que eu carrego hoje dessa experiência é uma sensação de falha, sinto que fui incapaz de cumprir com meus objetivos dentro do meu planejamento. Ainda assim percebo que foi uma experiência enriquecedora por me tirar da minha zona de conforto durante todo esse período, me fazendo refletir sobre a forma como eu penso educação e como me relaciono com o outro nesse contexto. Vi nesse ambiente da EJA um simulacro de organização educacional sustentado por professores e estudantes (talvez de forma tão autômata que se torne inconsciente), mas de certa forma tão forte a ponto de ofuscar a realidade escolar.

Já não existe coextensividade imaginária: é a miniaturização genética que é a dimensão da simulação. O real é produzido a partir de células miniaturizadas, de matizes e de memórias, de modelos de comando – e pode ser reproduzido um número indefinido de vezes a partir daí. Já não tem de ser racional, pois já não se compara com nenhuma instância, ideal ou negativa. É apenas operacional. Na verdade já não é real, pois já não está envolto em nenhum imaginário. É um hiper-real, produto de síntese irradiando modelos combinatórios num hiperespaço sem atmosfera (BAUDRILLARD, 1991, p. 8).

Referências Bibliográficas

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Relógio D'água, 1991.

DEWEY, John. DEWEY, John. *Como Pensamos*. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

**A SUBVERSÃO COMO AÇÃO
PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DE
UMA EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORA**

**SÍLVIO RIBEIRO DA SILVA SALES
JÚLIA CECÍLIA JOTA QUEIROZ BARBOSA DE MELO
MARIA BETÂNIA E SILVA**

Como seres intelectuais, civis, sociais, e por meio das experiências adquiridas como estudantes e docentes, Sílvia (Omega), Júlia (JJ) e Caio (Ska) construíram um trajeto de ativismo na atuação do fazer pedagógico, que foi possibilitado por meio de duas demandas, uma delas a execução da disciplina Prática de Ensino II, cabida aos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco, Júlia Jota e Silvio Ribeiro. A segunda demanda seria o cumprimento de uma medida judicial socioeducativa conciliatória, destinada aos ativistas Caio “Ska” e Silvio “Omega”, membros do Bagaço, coletivo de Expressão, Cultura e Resistência, que em solidariedade à campanha reivindicativa do direito estudantil ao passe livre, executaram uma atividade de *bomb* (graffite realizado sem autorização). Nesta investida foram denunciados e enquadrados na Lei de Crimes Ambientais, Artigo 69, porém a ação é mais específica no Artigo 65 que descreve o seguinte: “Pichar, grafitar ou por outro meio conspurcar edificação ou monumento urbano – Pena: detenção, de três meses a um ano, e multa, com possibilidade de ação de conciliação judicial”.

Resultante do contexto apresentado e visando a oportunidade possibilitada pela união entre os diversos interesses, pessoais, coletivos, de descoberta científica e de ação militante, resolvemos de forma “vadia”, “malandra” e “mandingueira” (categorias que iremos aprofundar na construção do artigo) sintetizar as duas demandas em um único projeto, de autoria de Omega, chamado “EXPRESSO RUA”, cuja primeira edição foi realizada por meio do Setor de Cultura do Sesc (Serviço Social do Comércio), da Unidade Casa Amarela, onde foi estagiário remunerado de Artes Visuais. A junção desses fatores convergiram à integração, o que possibilitou a realização de atividades voltadas ao

ensino/aprendizagem, e nos levaram a perceber o quanto é necessário que os valores e estruturas sejam subvertidas, transformadas e reconstruídas visando uma estrutura e ideologia que coloque em prática os fluxos e perspectivas humanizadoras no processo pedagógico e que contenha em seu cerne o princípio fundamental de servir ao povo.

Contexto geral e o processo de integralização

Como finalização da nossa prática, apresentamos aqui situações vivenciadas no decorrer do período e procuramos relacionar essas situações à reflexão que fizemos sobre alguns pontos: a importância de um posicionamento consciente frente às questões de valorização do indivíduo e de sua expressão; a valorização da cultura popular de rua; e institucionalizações e suas consequências.

O entendimento que obtivemos sobre o saber é que ele é uma construção, uma conjunção de elementos. Ele demanda diversos fatores, contextos, predisposições. Entendemos que ele é construído por meio de suas condições e por isso vamos valorizar amplamente a explanação do contexto que possibilitou a nossa prática.

Tomando o cotidiano como elemento gerador, partimos de exemplos prosaicos ocorridos no dia a dia, mas que reverberaram e tomaram corpo quando nos deparamos com determinadas situações e posturas dentro da instituição que prepara nossa futura sociedade e que majoritariamente destina nossas crias a um despreparo, a serem mais uma vez reféns do ciclo criado pela meritocracia e pela exclusão. Como participantes desse mesmo ciclo, temos ciência de que o sistema em que somos inseridos nos leva a encontrar tais situações e posturas, que são frutos de uma realidade propiciadora da desvalorização de educadores e educandos.

Munidos dessa visão crítica, pesamos as situações que nos levaram até esta confluência, pesamos o ativismo, pesamos as respostas dos alunos e traçamos reflexões sobre um ensino que seja menos passivo perante as dificuldades, utilizando para isso a desmistificação de termos, conceitos e atitudes, buscando trazer outros olhares e significados sobre elementos costumeiramente tarjados como negativos. Resumindo, estamos falando de subversão.

A subversão cristalizou-se como resultante de todos os processos que deram origem a este artigo. Grande parte das etapas foi plena de desafios, de empecilhos e de desconstruções de conceitos, dos quais destacamos os já citados: malandragem, mandinga e vadiagem, conceitos que, historicamente estigmatizados e criminalizados, na realidade, contêm a forma pela qual um povo continuamente oprimido se utilizava para vingar (sobreviver) diante das repressões, das dificuldades e das tentativas de extermínio (físico e/ou cultural). Trataremos especificamente desses termos nas descrições das oficinas.

Falando em termos, aqui esclarecemos sobre o uso das grafias das palavras grafite e pichação, que em documentos oficiais e dicionários são grafadas da maneira citada anteriormente neste mesmo parágrafo. Com fins contestatórios usaremos as palavras com as seguintes grafias: *pixação* e *graffite*, por tratar-se da forma pela qual as palavras são usadas cotidianamente pelas pessoas que fazem o *graffite* e assim valorizar o conhecimento que vem de quem o faz.

Nossa vontade de tratar sobre subversão não parte de algo aleatório ou estritamente panfletário, lidar com o “sub” é comum para o povo e é nessa qualidade que os participantes/autores se encontram, pois além de partilharem da visão subversiva de transformação de sociedade, todos moram em subúrbios e enfrentam situações subumanas cotidianamente (ser massacrado ao tentar subir num ônibus é

um singular exemplo de massificação de desumanidade). E já que estamos próximos da fronteira do submundo é pelo menos peculiar, que nossa Prática de Ensino, a disciplina de conclusão da graduação de uma Universidade Federal, tenha começado com uma contravenção.

Ocorrência e Passe Livre

A referida contravenção foi cometida com tintas, pincéis e *sprays* que coloriram, numa tarde de outubro de 2013, um muro no município de Paulista, e continha uma das “armas” mais eficientes que é o discurso, a expressividade, o propósito: a Campanha do Passe Livre como bandeira propagadora das lutas sociais por dignidade. Abordados por policiais, Omega e Ska, denunciados por morador do entorno de onde faziam um *bomb* (modalidade de *graffite* simples que não recorre à autorização prévia), foram levados à delegacia, onde foi lavrado um Termo Circunstanciado de Ocorrência.

A Campanha do Passe livre pleiteia o livre acesso estudantil ao transporte público e foi um dos pilares das atividades do Coletivo Bagaço no ano de 2013. A escolha do tema deve-se à contradição entre o discurso governamental vigente, que afirma o incentivo ao acesso à educação, aos bens culturais e ao lazer, ao mesmo tempo em que nega esse discurso quanto à sua execução, já que não há possibilidade de acesso físico e quase não existem condições de deslocamento para que a maioria possa usufruir dessas ofertas. Tal contradição nos leva a crer que há um propósito, pois além da inacessibilidade, existem ainda as questões de elitização, as estigmatizações referentes às condutas de apresentação e requisitos para acessar esses espaços, assunto que por si, daria outro artigo. Uma forma simples de assimilarmos é a análise da condição financeira de um assalariado (sem esquecer que grande parte da população não

possui acesso a esse montante), entendemos que é inviável manter uma família e proporcionar o pagamento de transporte para seus membros.

Conciliação

Faltando pouco para completar um ano da ocorrência, em agosto de 2014, foram enviadas intimações a Omega e Ska, para que comparecessem ao Fórum de Paulista para que as sanções legais fossem aplicadas. Em conversa com um apoiador do coletivo, estudante do curso de Direito, foi apontado que a imposição de penalidade seria improcedente em três esferas: na ocasião do ocorrido não havia delegado presente para lavrar a ocorrência na delegacia; o artigo citado como infringido não correspondia ao ato em que foram abordados; e mesmo no artigo que se “enquadra” a infração, há a indicação de propriedade, o que não era o caso da denunciante, já que se tratava de um espaço público e oficialmente não havia negação de autorização nem termo de proibição específica ao local, inclusive, no espaço já existiam várias propagandas comerciais.

Embora todos esses aspectos fossem propositivos de um arquivamento de processo, perante um processo de quebra do mérito da acusação, Omega e Ska decidiram resolver a pendência durante a etapa de conciliação, na qual o Promotor do Município conversa e negocia com os acusados uma medida socioeducativa ou pagamento de multa. A atitude primordial foi a postura de não acatar uma penalidade que viesse a afrontar as ideologias seguidas ou desrespeitar as expressões de rua. Por exemplo, não seria aceita uma pena que se constituísse em pintar muros, apagando *pixações* e *graffites*. Mas, muito pelo contrário, como bons malandros subvertedores (ou subversivos), Ska e Omega propuseram

uma Oficina onde ideologias e expressões seriam propagadas e não caladas.

A sentença favorável à proposta dos *graffiteiros*, que revertia a pena e/ou multa para serviços à comunidade, foi emitida em setembro 2014.

Lei da legalização do grafite ou lei da domestificação

A Lei n. 12.408, de 25 de maio de 2011, alterou a redação do artigo 65, da Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, acrescentando um novo parágrafo no dispositivo buscando “descriminalizar” o ato de grafitar.

A nova disposição estabelece: “Não constitui crime a prática de grafite realizada com o objetivo de valorizar o patrimônio público ou privado, mediante manifestação artística, desde que consentida pelo proprietário e, quando couber, pelo locatário ou arrendatário do bem privado e, no caso de bem público, com a autorização do órgão competente e a observância das posturas municipais e das normas editadas pelos órgãos governamentais responsáveis pela preservação e conservação do patrimônio histórico e artístico nacional” (Artigo 65, Parágrafo Segundo, da Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998).

A Escola e as condições de uma integralização turbulenta

Coube a nós a escolha da escola na qual ofertaríamos a oficina. Então, escolhemos a Escola Municipal José Firmino da Veiga, da Rede Pública de Ensino da Cidade de Paulista, por já ter apresentado intervenções de *graffite* nos seus muros no passado e também pela proximidade com o Terminal Integrado Pelópidas Silveira, que facilitaria o acesso dos oficineiros.

De acordo com disponibilidades de tempo na vida secular, com os acessos limitados aos assessores, ao promotor

responsável pela conciliação, à equipe da Secretaria de Educação, e com o diálogo com a direção da escola, o processo de argumentação, conciliação e a permissão do estágio/projeto com a escola levou cerca de um mês e meio. Em 23 de Setembro de 2014, Omega e Ska foram à Secretaria de Educação de Paulista (Departamento de Recursos Humanos) com o Encaminhamento Judicial da 1ª Vara Criminal da Comarca de Paulista para destinação da ação socioeducativa, e somente no dia 08 de outubro do ano de 2014, iniciamos o estágio.

A respeito de como se deu a permissão para a aplicação do projeto, queremos destacar os primeiros contatos entre Ska e Omega e a Escola. Pois, ao se aproximaram de uma forma simples e desarmada de títulos e méritos, munidos da proposição inicial que incidia apenas sobre os aspectos da medida socioeducativa judicial, houve uma série de empecilhos por parte dos coordenadores e professores que primeiramente os receberam. Essa postura nos levou ao entendimento que para a moral burguesa, éramos apenas “*maloqueiros pixadores*” e para a lei, dois infratores da “paz” e “harmonia” social que estavam perturbando a ordem da “preservação ambiental urbana”.

A partir desse contexto, outra demanda se fez presente: a formação docente por meio do Estágio Curricular na disciplina de Prática de Ensino II, cujo propósito é a formação do estudante para a regência em arte-educação, possibilitando seu protagonismo na condição de professor. Já que essa demanda propiciava uma fusão de atividades, nos valem dos benefícios que ela traria. Sabedores do fetiche propiciado pelo capital cultural e de como as titulações institucionais condicionam a credibilidade e maior aceitação social, levamos uma nova proposta à escola, recebida e aceita pela gestora. Mas, não passou despercebido que a recepção por parte da equipe mudou sensivelmente, pois agora se tratavam de

pessoas que em suas formações carregam a insígnia de estudantes da UFPE, estagiários e facilitadores de uma oficina apoiada pelo Sesc, propondo um projeto que tem como mote principal as expressões de rua, tema muito propício ao trabalho com juventude. Somente a partir desses novos parâmetros foi viabilizado o interesse pela adesão e o acolhimento desses sujeitos na escola e no trabalho pedagógico.

A constatação da mudança de postura nos leva a pesar o quão distante estamos de uma sociedade justa, pois por mais que fossem expostas as razões legítimas do *graffite*, a visão que recai é aquela do marginal sem propósito construtivo.

Já no início do estágio pudemos constatar que a escola estava no último trimestre de um final de ano letivo conturbado, tendo passado por uma recente reforma estrutural que prejudicou o calendário letivo. Também estava cheia de afazeres para os projetos governamentais que as secretarias do município propõem às escolas. Somando-se a esses fatores, temos a equipe docente já interessada nos ritos de finalização de ano como forma de concluir os deveres institucionais, participar da festa de encerramento e gozar das férias. Todos contextos desafiadores que exigiram dos aprendizes em docência saltos de inconformidade, pois se nos acomodássemos diante do quadro estabelecido, não obteríamos a experiência prática a que tínhamos nos disponibilizado.

A prática ensinada antes da prática efetiva

Prática de Ensino II é uma disciplina que, sob a regência da professora Maria Betânia e Silva, assume um caráter de transformação, de subversão. Ao aderir a uma prática que valoriza o ato de ouvir e de falar, a nossa percepção sobre os elementos formativos é ampliada, pois utiliza o elemento humano dos que ali estudam como facilitadores do

conhecimento mútuo. Desperta a postura de autonomia em cada um dos que compõem o grupo e, principalmente, toma o diálogo como elemento chave para o ensino-aprendizagem.

Quanto aos referenciais teóricos, os textos foram sugeridos a partir de conversas e sondagens com os estudantes. Na vivência da disciplina, as demandas iniciais foram sobre postura docente, fazeres pedagógicos em aplicação, vivências e experiências em arte/educação. Lemos e debatemos sobre conceitos e teorias da imagem, como essas se fundamentam na história e podem ser utilizadas na sala de aula, sobre procedimentos didáticos e metodologias de ensino e aspectos relevantes aos princípios dos critérios de avaliação em arte.

Após os inícios dos estágios e das incursões nas salas de aula, as conversas conectavam os textos às experiências, traçando paralelos ou confrontos entre ambos. Cada depoimento era valorizado e certas situações remetiam às vivências do outro, fazendo com que surgissem identificações e caminhos fossem pensados juntos. A forma como cada um dos estudantes lidou com os desafios, a escolha do tipo de aula ou técnica, as dificuldades em trabalhar com o elemento humano ou institucionalizações foram a fonte de maior enriquecimento a respeito de métodos pedagógicos.

Muro branco, povo mudo

Analisando os aspectos que nos levaram à postura adotada durante o exercício da prática, ainda no contexto da universidade, torna-se relevante mencionar alguns fatos ocorridos em agosto de 2013, que assumem importância referencial no debate sobre a expressividade, a moral e o ato de transgredir.

Em determinados setores da Universidade têm acontecido há algum tempo debates, questionamentos e

anseios a respeito dos muros “neutros” da instituição e especialmente a palidez (esterilidade visual?) do CAC (Centro de Artes e Comunicação). Também muito debatidas são as ações de *pixações*, principalmente as políticas, feitas em sua maioria pelos grupos dos movimentos estudantis. Mas, nenhum caso foi tão expressivo e importante para esse debate como a combinação de dois acontecimentos que desacomodaram o CE (Centro de Educação) em palco de transformação e embates de linhas ideológicas, que se confrontaram sobre a repintura do mural de fachada do Centro. Aliando-se a essa efervescência um debate acalorado sobre representatividade e voz ativa por meio das *pixações*, que inundaram de expressão os corredores e *hall* do Centro.

Sobre o acontecido trazemos trechos do panfleto distribuído à época pelo Movimento Estudantil Popular Revolucionário (MEPR), que levanta questões esclarecedoras a respeito do universo do *graffite*, e apoiadas por nós, a respeito de diversas questões ligadas ao *graffite*, do lugar do povo na universidade, cujo título é: Quem tem medo de Pichação?

O primeiro mito a ser derrubado é a oposição forçada entre estas duas formas de expressão visual. *Graffite* e pichação são duas fortes expressões da arte de rua, nasceram juntas nas periferias metropolitanas e carregam os traços comuns de uma cultura gratuita, efêmera, espontânea e contestatória. O que difere as duas é que uma privilegia o desenho e a outra a escrita. No sentido de domesticar a rua, muitas prefeituras tentam colocar *graffiteiros* contra pichadores, mas quem cai nessa já não faz mais *street art*. Algumas pessoas sentem-se agredidas com uma pichação, com um arabesco ininteligível numa parede branca, ou com letras garrafais de contestação numa passarela da cidade. Aquelas letras parecem quebrar a harmonia da urbe, “tudo estava tão limpo

até que um pichador...”. Mas será mesmo de harmonia a mensagem transmitida por um muro branco? Qual é o discurso de uma parede limpa cercando o mundo imundo em que vivemos?

Uma pichação feita por um preto periférico é incômoda, no entanto é natural os infinitos *outdoors* com artistas globais limitando a vista de nossas paisagens. E o que dizer dos inúmeros cartazes de propagandas comerciais espalhados pela universidade? Nesta altura do campeonato, com o Brasil pegando fogo em manifestações, o que se esperava? Que o CE amanhecesse com bandeirolas verde-amarelas e “*graffites*” sobre Neymar e Felipão?

(...) As pichações no nosso Centro são motivos de orgulho e estão em total sintonia com a histórica onda de revoltas que sacudiu o Brasil. Vergonha causa a postura da reitoria, que em pleno processo de manifestações de junho de 2013 cancelou as aulas para transformar nossa universidade em estacionamento da Fifa (...).

A referencialidade e o desdobramento do projeto Expresso Rua

A fusão das demandas da penalidade judicial e da prática de ensino se deu em meio à otimização de demandas e potencializações de qualidades que cada envolvido trouxe na construção de suas trajetórias, já previamente partilhadas por meio de uma relação coletiva e afetiva de ativismo no Coletivo Bagaço. “Expresso Rua”, em sua aplicabilidade no contexto do Sesc, foi idealizado por Sílvia “Omega”, em função da finalização do estágio remunerado na unidade Casa Amarela. Entretanto, esse projeto é compartilhado de forma coletiva em sua aplicação e ampliação, que por essência da natureza da própria proposta toma como princípios a expressão, o cotidiano e a rua, adotando como grande elemento agregador a

comunicação, interação e colaboração na construção das atividades.

Por meio da experiência de estágio supervisionado no Sesc, durante o ano de 2013, e assumindo novamente o estágio por meio de um processo de renovação, no ano de 2014, a tarefa de idealizar e executar o projeto “Expresso Rua” veio fortalecer o espaço de formação e as possibilidades de problematizações do fazer pedagógico como ação transformadora. Por meio do projeto foi desenvolvida uma linha de atuação colaborativa que relacionou aprendizagem e construção do conhecimento, na perspectiva de um estágio que conduzisse a formação profissional qualificada na área das Artes Visuais, no âmbito da produção cultural e da arte-educação. Tendo como referência de formação o fluxo dialético, o pensamento que melhor a expressa se encontra nas palavras de Paulo Freire, quando afirma:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre (FREIRE, 1976, p. 10).

O projeto em sua composição primária aplicada na instituição Sesc foi alicerçado com os princípios de arte como expressão, expressão como direito, rua como ponto de confluência de ideias e cotidiano como referencial, bases para o despertar de um olhar expressivo em que as vivências das linguagens urbanas são mote temático para a externalização dessa expressividade. Em função dessas implicações, os alicerces desse desafio pedagógico estão pautados nos conceitos de abordagem triangular sintetizados por Ana Mae Barbosa. Os conceitos de elementos geradores e círculo de cultura são referenciais práticos/teóricos relacionados às

contribuições freireanas, essenciais aos processos de aplicabilidade de uma pedagogia expressiva e problematizadora que edificou vivências direcionadas à compreensão sobre o direito à expressão e ao ato de “Ouvir e Ser Ouvido” nas diversas formas e sentidos.

Vale ressaltar que quase todos os materiais foram dispostos pelos oficineiros por meio de recursos excedentes do projeto no Sesc, e por uma determinação judicial emitida por uma conciliação feita com um senhor chamado Carlos, em que sua prestação de serviço foi fornecer material para as oficinas. Sobre as condições postas na escola, trabalhamos na perspectiva de uma sondagem investigativa inicial como elemento de base para a elaboração dos planos de aula e com uma perspectiva agregadora dos elementos pontuais indicadores de diferentes possibilidades de trabalho e desenvolvimento de nossa intervenção. As condições objetivas eram de uma gestão e de uma professora de artes interessada na aplicação do projeto.

O planejamento fez parte importante sobre a perspectiva de construção de um plano de ação que agregasse as diversas naturezas presentes na aplicação do Projeto Expresso Rua na perspectiva de um ambiente escolar. No plano buscamos a adaptação do projeto ao eixo de sala de aula do Ensino Fundamental, ao eixo do projeto escola aberta e às demandas das aulas ministradas pela professora de arte.

Secretarias Municipais e a subversão de seus projetos

Um fator que poderia ser enriquecedor para a construção da integralização foi a proposição de atividades por parte das secretarias do município que tiveram por mote a Lei Maria da Penha, os pontos turísticos da cidade e a Semana da Consciência Negra. Mas, pelo fato de não se sustentarem em uma base concreta, se fizeram vazios no real funcionamento

das atividades, pois foram propostos pelas secretarias de forma um tanto aleatória no que diz respeito à orientação dada as escolas, resultando em acontecimentos superficiais que não levam a uma efetiva reflexão dos temas propostos.

Em função desses contextos, de resultados imediatos, não conseguimos trabalhar nos temas vigentes com os estudantes. Entretanto, as bases de nossas propostas de reformulação do projeto em função das demandas da escola foram muito vitoriosas diante das suas possibilidades reais.

Nossa reformulação se deu em dois eixos básicos: o primeiro sendo o trabalho no projeto Escola Aberta, pautado na ideia de construção de um mural na quadra de jogos, por meio dos exercícios e das oficinas baseadas nos conceitos freireanos, tendo como base o referencial do uso do conceito de *Blackbook* (espécie de caderno de registro em que o princípio básico é o desenvolvimento das noções de desenho e de composição na perspectiva de uma troca e fluidez de fazer colaborativo expressivo).

O segundo eixo diz respeito às turmas do Ensino Fundamental. Foi encaixado na proposta da secretaria de turismo de Paulista, que buscava trabalhar sobre os pontos turísticos da cidade. Nossa proposição inicial foi trabalhar na construção de um mapa dos locais de importância afetiva e identitária como forma de debater a ideia de pertencimento as comunidades e a coletividade que nos agrega de várias formas. Apesar das propostas não terem ocorrido como planejávamos, muito provavelmente em função da nossa inexperiência, mas também em função da desmobilização dos períodos festivos e a uma falta de entrosamento entre as propostas da secretaria de turismo e a pensada por nós, conseguimos trabalhar de forma muito bem sucedida os debates sobre as linguagens de rua, como essas estavam integradas à identidade de bairro e à comunidade.

A partir da própria construção do processo dos encontros, debates abertos e círculos de cultura, os interesses e a própria fluidez do contexto projeto/escola, direcionamos novas reformulações que nos exigiram debruçar sobre a perspectiva de “ouvir” as demandas e reformular as atividades mantendo os princípios básicos referentes à tríade do projeto: expressão, cotidiano e rua, bem como a referencialidade das categorias populares da malandragem, vadiagem e mandinga como categorizações da filosofia da capoeira que deram uma base importante para pensar o fazer pedagógico subversivo e propor as atividades em oficinas específicas que se valiam da tríade: contextualização, apreciação, produção como elementos estruturantes da conscientização das bases da expressividade de rua presentes nas letras (letrismo nas diversas tipografias da *pixação*), nas noções de personagens por meio dos princípios de geometrização e das noções de texturas como elementos de composição e representatividade.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*/Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Sites pesquisados

<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691973/artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>

http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/02_pensamento_pedagogia_do_oprimido.html

http://www.arteculturacapoeira.com.br/site/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=57&Itemid=85

http://www.capoeirado brasil.com.br/dicionario_m.htm

<http://www.nestorcapoeira.net/hfp.htm>

http://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_graffiti

**A ABORDAGEM DO PROFESSOR NO
ENSINO DE ARTES:
UMA PROPOSTA PARA A
REFLEXÃO**

**JAQUELINE DE MELLO CAVALCANTE
MORGANA MARIA BRANDÃO
MARIA BETÂNIA E SILVA**

O presente artigo é resultado da pesquisa e do estudo por meio de observação de aulas de Artes no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Recife. Ao todo foram observadas aproximadamente 140 horas/aula de Artes, que inclui observação do espaço físico e estrutural do CAp e a sala de Artes. Essas aulas observadas são referentes à disciplina Prática I, estágio de observação, do Curso Educação Artística/Artes Plásticas.

Por várias décadas o ensino das Artes, de uma forma geral, foi questionado e debatido por muitos professores e estudiosos e vem passando por diversas transformações. Nós, como educadores, devemos analisar a nossa atuação em sala de aula e o papel que a educação e a escola têm na formação do estudante, na constituição do cidadão e como podemos desempenhar esse papel de forma construtiva e positiva.

A Arte/Educação deve ser voltada para a formação do estudante, não apenas em termos de conteúdos e metodologias aplicadas em sala de aula, mas como formação de cidadãos críticos, responsáveis e conscientes de seu papel na sociedade e na vida. A escola precisa estar voltada para a constituição do *ser humano*. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p.19):

As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior.

Na década de 80 do século XX, mesmo sendo exigida no currículo, a educação artística não foi determinada pelo

Conselho Federal de Educação como disciplina básica no ensino. Com isso, o ensino de Artes no Brasil foi eliminado da realidade escolar de diversas instituições de ensino. Desde o referido acontecimento até a atualidade, educadores e profissionais da área procuram fortalecer e aperfeiçoar o ensino de artes em situações educativas formais e não formais, além do ponto de vista político.

A arte é fundamental para o desenvolvimento da sociedade e das pessoas que constituem um país e a educação artística é responsável pela invenção, inovação, difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente criativo, como afirma Barbosa (2004). A exploração da criatividade dos estudantes leva ao desenvolvimento da capacidade crítica e a iniciativa de propagar mudanças que irão abranger a vida pessoal de cada um e a realidade do país como um todo.

No entanto, como alcançar esses propósitos para a obtenção de resultados satisfatórios? Não seria a hora de inovar o conceito do ensino de Artes no sentido de aliar? Devemos desenvolver e praticar uma educação humanizadora, na qual os profissionais em Artes sejam facilitadores dos processos de aprendizagem dos estudantes no desenvolvimento de sua percepção, imaginação, captação e transformação da realidade de forma consciente e pró-ativa. A realidade educacional nos mostra a necessidade que se tem de se desenvolver de forma mais humanitária. A defasagem do *fazer* e do *expressar* espontâneo, o adormecimento das atividades criativas e o distanciamento da própria vida psíquica intrínseca ao *ser* e às faculdades morais e intelectuais, são uma constante e compõem a realidade da educação do Brasil e da sociedade em geral.

O ensino de Artes

Muitos questionamentos são levantados acerca do ensino das Artes Visuais tanto na educação formal quanto na educação não formal, como qual a importância dessa disciplina e qual o sentido das Artes na formação do estudante. *Como podemos transformar cada vez mais o ensino das Artes Visuais? Como podemos estabelecer a devida importância para a disciplina Artes? Como tornar significativo esse ensino-aprendizagem?* São alguns questionamentos que surgem entre profissionais da área e que foram conquistados e embasados, inclusive politicamente. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares são documentos oficiais que garantem essa reformulação e implementação do ensino das Artes da Educação Fundamental ao Ensino Médio. Quanto à realidade do ensino das Artes, os PCNs (1998) afirmam que

(...) o objetivo fundamental era facilitar o desenvolvimento criador. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de ideias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área. Tal estrutura conceitual foi perdendo o sentido, principalmente para os alunos. Além disso, muitos dos objetivos arrolados nos planejamentos dos professores de arte poderiam também compor outras disciplinas do currículo, como desenvolver a criatividade, a sensibilidade, o autocontrole etc.

A interdisciplinaridade faz parte da prática educacional e necessita que o professor domine não só conteúdos diversos, como também variadas linguagens, manifestações, materiais de representações. Interdisciplinaridade é um trabalho em equipe e requer integração para que se desenvolva no

indivíduo “um processo de pensamento que o torne capaz de, frente a novos objetos de conhecimento, buscar uma nova síntese” (BARBOSA, 1988, p. 20). O conhecimento de mundo está relacionado ao autoconhecimento e a nossa vida como um todo, transmutando-se em sabedoria, promovendo a abertura de nossa criatividade e ao ser criador presente em nós mesmos.

Como foi citado acima pelos PCNs, o ensino da Arte permite o desenvolvimento criador do aluno, capaz de facilitar a aprendizagem em outras áreas de conhecimentos e na formação do sujeito, em sua completude, para sua vida. O desenvolvimento criativo do estudante estimula impulsos inatos de inovação e desenvolve a capacidade de expressão de maneira mais profunda e é uma ferramenta eficaz quando se observa o que se aprende e o que se transforma.

Por meio de seu potencial, o estudante poderá criar e recriar, desenvolvendo-se em diversos níveis do ser sensível e cultural, procurando posicionar-se diante das realidades de sua vida, as quais se tornarão integrantes por meio da comunicação, da organização de pensamentos e de ideias, do autoconhecimento e da abertura e ampliação de sua percepção para o conhecimento. A ativação da criatividade é essencial para o desenvolvimento do ser humano. Prado (2001, p.178) afirma que “a ativação criativa tem como fim despertar e fomentar a criatividade natural de todo ser humano, esquecida pelo sistema educativo e social que é bloqueador do distinto, inusual ou original”. A proposta-base da Arte/Educação tem como objetivo primordial o desenvolvimento do criador, a ativação da criatividade, que valerá para o desempenho na vida adulta e contribuirá para o desenvolvimento da expressão em sua totalidade.

O ensino das Artes Visuais deve ser estabelecido através de uma vivência maior dos sentimentos para abranger

a aprendizagem do aluno como um todo e deve apresentar uma educação que possibilite uma sensibilidade maior acerca do mundo em que vivemos. Segundo Duarte Jr. (2004, p. 72), a Arte/Educação

não significa o treino de alguém para se tornar um artista. Ela pretende ser uma maneira mais ampla de se abordar o fenômeno educacional considerando-o não apenas como transmissão simbólica de conhecimentos, mas como um processo formativo do humano. Um processo que envolve a *criação* de um sentido para a vida, e que emerge desde os nossos sentimentos peculiares.

A educação por meio da arte desenvolve e expressa o sentir humano que a linguagem, por exemplo, é incapaz de expressar, por nomear, classificar e não conseguir descrever. A arte torna objetivas as manifestações subjetivas do ser humano dentro de uma determinada época e cultura. Com isso, o trabalho com o processo criativo interior do estudante proporciona um fortalecimento psicológico e cognitivo, um desenvolvimento da confiança, das habilidades pessoais, da autoestima.

A prática da observação no Colégio de Aplicação – 6º ano

Ao começarmos o estágio de observação, a primeira realidade com que nos deparamos foi a estrutura da sala de artes. Um ateliê amplo, iluminado e com vários tipos de materiais à disposição do professor para que o trabalho, realmente, seja realizado. Situação pouco comum na prática do ensino de Artes na maioria das escolas. Na medida em que a professora ministrava sua aula, cada vez mais, íamos nos encantando com seu método. Tudo era realizado com muito cuidado. A forma como iniciava a aula fazendo com que uma

turma de quinze alunos, com faixa etária entre 10 e 11 anos, prestasse atenção quando proferia o objetivo da aula da semana. Não economizava termos do universo das Artes Visuais, como se falasse para um público já entendido no assunto. No início, achamos que essa atitude poderia criar barreiras, por julgarmos ser “difícil” introduzir tal vocabulário para crianças. Ao contrário disto, vimos crianças questionadoras e receptivas a novos conceitos. E dessa forma, numa aula, presenciamos, por exemplo, uma discussão sobre conceito de arte. Na verdade, desconstruindo o conceito que eles tinham sobre arte, e a partir daí, bem suavemente, estavam se iniciando no campo teórico da arte.

Contudo, não é da teoria que partem as aulas dessa professora. Como ela sempre esteve a nos dizer, a aprendizagem parte da prática, observando o entorno e dialogando com outros campos de conhecimento. Em seu Programa de Ensino a professora em questão destaca a importância de perceber que Arte é conhecimento e campo de saber específico que possibilita a ampliação de compreensão de mundo por meio da observação do entorno, desenvolvendo um olhar crítico, conectando os diferentes campos de saberes.

Durante esse processo de observação, fomos questioná-la sobre o tipo de abordagem na qual se aliava. Nessa conversa nos respondeu que sua base era um método conhecido como DBAE (O Disciplined Based Art Education). Segundo Barbosa (2003),

(...) nos Estados Unidos a mais forte manifestação foi o DBAE. O Disciplined Based Art Education (DBAE) é baseado nas disciplinas: Estética-História-Crítica e numa ação, o Fazer Artístico. O DBAE foi o mais persuasivo dos sistemas contemporâneos de Arte/Educação.

Fica clara a utilização desses métodos durante as aulas de arte do 6º ano no Colégio de Aplicação. Em uma das aulas observadas, pudemos ver na prática a aplicação desse sistema que fora contemplado da seguinte forma: o assunto para ser trabalhado naquela semana e na outra também era fazer com que eles compreendessem por meio das artes visuais o conceito de espaço. A ideia era construir conhecimento, por isso, não terminava no mesmo dia, porque exigia uma maturação até que fosse apreendido de fato.

Primeiro apresentou-se o conceito de uma forma que fez com que eles pensassem sobre, iniciado assim, uma discussão. A principal questão dessa discussão era perceber os vários tipos de espaços (geográficos, privados, públicos etc.). Para isso, foi pedido que lembrassem o espaço da casa deles, do lugar na mesa na sala de aula, que a fala do outro é um espaço e que se não paramos para ouvir esse outro estamos invadindo o espaço alheio, etc. Após o debate, a educadora propôs que pesquisassem em casa como esse conceito era representado nas artes; o que eles deveriam trazer para a próxima aula. Também pediu que selecionassem um artista e uma obra apontando os tipos de espaços ali representados. Em seguida, deu continuidade à aula apresentando duas obras de artistas diferentes explicando como deveria ser a atividade.

No segundo momento da aula o conceito ganhou forma por meio da atividade prática. O aluno era desafiado a encontrar de forma plástica o espaço. A orientação foi que primeiro trabalhassem o espaço externo para depois trabalhar o interno. Para isso foi utilizado papel em tamanho A3 e tinta guache. Durante a atividade houve pouca interferência da professora, esta apenas deu instruções básicas no que dizia respeito à técnica, nada em relação à poética. Nesse quesito o estudante ficou livre. Somente depois, em outra aula, iriam discutir sobre a produção realizada em sala, desenvolvendo

assim, autonomia e um olhar mais crítico. Dessa forma, percebemos que o estudante pôde refletir a respeito do que é tal conceito, contextualizou com o entorno, visualizou a obra de arte e praticou, perpassando, realmente, por várias disciplinas.

Considerações Finais

Diante desse contexto nos deparamos com uma realidade não muito habitual do ensino de Artes. O Colégio de Aplicação, realmente, privilegia uma minúscula parcela da população oferecendo excelente qualidade de ensino, com profissionais devidamente qualificados e preparados para assumir uma sala de aula. A metodologia aplicada pela professora em questão não é perfeita, claro, mas tem relevante eficácia ao que se propõe, que é exatamente, por meio da prática docente, utilizar saberes específicos que dialogam com outros saberes para auxiliar no desenvolvimento humano. A postura adotada em sala fez dela um mestre/professor, mesmo que não se nomeie de tal forma, a docência era sua vida e para isso se pôs disponível para realizar o melhor.

No acompanhamento da disciplina ficou claro o desenvolvimento dos alunos do 6º ano. Eles vinham de outras escolas e, muitas vezes, a metodologia anterior não se aproximava tanto da atual. Portanto, entraram em um processo de desconstrução da realidade antiga para imergir nessa nova prática. Isso leva tempo. Como pudemos perceber durante o processo, a construção de conhecimento existiu. Cada semana elementos eram acrescentados pela educadora a esse conhecimento. Com certeza, esses alunos levarão consigo as aprendizagens vivenciadas e compartilhadas para uma vida inteira. Ritcher (2003, p.51) afirma que

cabe ao professor repensar na escola em seu tempo, seu espaço, sua forma de lidar com os conteúdos e com o mundo da informação, rompendo com um modelo fragmentado de educação, transformando-a em espaço significativo de aprendizagem, para que os alunos com suas diferenças culturais participem de forma mais crítica na reelaboração pessoal da cultura acumulada pela humanidade.

Infelizmente, entretanto, essa não é realidade de todas as escolas. Pois ainda há instituições que sequer têm a disciplina de Artes. Muitas escolas ainda têm em seu quadro docente professores não qualificados nas especificidades do conhecimento e, sobretudo, da Arte. Quando há essa qualificação, não há estrutura adequada para as especificidades. A lei defende o direito do acesso ao ensino de Arte, porém, há um largo hiato entre a legislação e sua efetivação de fato. É fundamental, no entanto, que o entendimento do essencial papel da Arte na construção de uma sociedade sensível, consciente, crítica, propositora, atuante, transformadora, inovadora seja difundido, compreendido, incorporado em larga escala. Do contrário, não haverá ensino, de Arte ou quaisquer que sejam as disciplinas, de qualidade que proponha mudanças na maneira de pensar, agir e intervir no mundo.

A prática dessa disciplina fez com que nos deparássemos com uma realidade da qual gostaríamos muito que fosse para todos. Quem sabe um dia!

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. *Arte-Educação: perspectivas*. Recife: CEPE, 1998.

_____. *Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo*. *Revista Digital Art&*, número 0, out. 2003. Disponível em < <http://www.revista.art.br/> >

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental). Artes. Brasília: MEC, 1998. Acesso em 10 de julho de 2014.

_____. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Artes. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> > Acesso em 10 de julho de 2014.

DUARTE JR., João Francisco. *Por que Arte-Educação?* Coleção Ágere. São Paulo: Papirus, 2004.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1994.

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

PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

O ENSINO DE ARTES: UM OLHAR EM VÁRIOS CONTEXTOS

**JOSÉ PAULO PROFETA DE MENEZES
MARIA BETÂNIA E SILVA**

O desafio lançado pela Profa. Maria Betânia e Silva aos alunos de Prática de Ensino de Artes Plásticas, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), para escolher três instituições onde acontece o ensino de Artes, abrangendo museu, organização não governamental (ONG) e espaço informal foi uma inovação, se for considerado o que comumente acontecia nos anos anteriores, em que o trabalho de observação acontecia em apenas uma instituição de ensino.

A princípio achei a tarefa desafiadora, pois teria que cumprir carga horária de trinta horas aulas em cada entidade, cumprindo vários deslocamentos, além de relatar as observações de três ambientes. Aceitei a empreitada e iniciei a *via crucis* para encontrar, também, um espaço de ensino de arte que fugisse do padrão do ensino oficial. Tentei a Escola de Arte João Pernambuco, situada no bairro da Várzea e, para meu desencanto, lá somente havia o ensino de Música, de Dança e de Teatro; deixou de oferecer Artes Visuais por não ter formado turma e a Prefeitura do Recife ter retirado o professor.

Consegui uma coisa inédita na história da relação entre a UFPE e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC): ser aceito como aluno estagiário de Artes. Para tal proeza, primeiro me matriculei no curso de Ilustrador, à noite, com uma carga horária de 160 horas, apesar de já ter cursado quase toda a grade ou módulos de cursos oferecidos pelo SENAC. Depois ficou fácil convencer a gerência daquela instituição a permitir a observação como estagiário de graduação em Artes Plásticas da Universidade Federal.

O SENAC é uma instituição aberta ao mercado, tem foco na formação profissional também no nível técnico. A Missão do SENAC Pernambuco, conforme pode ser lido no seu site (www.pe.senac.br/), “Educar para o Trabalho em atividades de

comércio de bens, serviços e turismo”, já sinaliza o direcionamento do ensino na formação profissional. No mesmo documento assume o desafio de “ampliar a participação no mercado de educação profissional com qualidade de produtos, serviços e processos, conciliando sustentabilidade financeira e social”. E, nessa visão e desafio, a Arte se inclui como atividade geradora de renda, formadora de artistas e fonte empreendedora bem diferente da proposta do ensino oficial.

As demais escolas escolhidas foram o Colégio de Aplicação, integrado ao Centro de Educação da UFPE, e a Escola Municipal Sítio do Berardo, situado em uma comunidade que leva o mesmo nome e abrange apenas o ensino fundamental até o quarto ano. O Colégio de Aplicação, para nos receber, exigiu a apresentação de um Plano de Atividades já previsto pela Coordenação Geral de Estágios, disponível na internet, preenchido detalhadamente, inclusive o cronograma, com data, carga horária e atividades diárias, o que provocou idas e vindas para colher assinaturas da Coordenação do Estágio na UFPE, contando com o auxílio e a gentileza da funcionária do Serviço de Orientação ao Estagiário (SOAE), do Colégio de Aplicação, no preenchimento do referido plano. Quanto à Escola Municipal, fomos acolhidos como artista plástico e arte-educador em aula espetáculo, com todos os alunos e professores presentes na primeira hora do início das atividades escolares.

Cada ambiência observada merece um artigo em separado pela riqueza de fatos, circunstâncias, estruturas, propostas... Enfim, pela especificidade de cada vivência educacional optei, porém, por encontrar um fio condutor para este relato, desde que pudesse mostrar as diversas realidades, possibilitando ao leitor fazer comparações ao ter contato com situações díspares. Duas escolas públicas, sendo uma o Colégio de Aplicação, tido como uma ilha de excelência, e outra, no nível municipal, que se salva pelo trabalho abnegado

de uma equipe que se supera vencendo obstáculos e convivendo com um cotidiano desafiador. Saindo do lugar comum, o SENAC foi escolhido pela excelência do ensino e por oferecer cursos de artes voltados para a profissionalização, distintos dos Planos Nacionais de Educação oficiais, mas credenciados e reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Neste artigo procurei um tema que possibilitasse tecer uma teia de informações e de análise para o relato das observações, vivências e experiências durante pouco mais de dois meses nos três lugares pouco comuns entre si, porém, carregados de significados no cenário educacional de Pernambuco. Esse relato pretende se tornar um “guarda-chuva”, que possa abrigar desde um filosofar sobre o ensino da arte até uma caminhada sobre ideias e conceitos de arte com enfoque nos seus ingredientes básicos e necessários - Técnica e Expressão.

O início do estágio de observação foi no dia 16 de abril de 2015, já participando no mesmo dia do “Conselho Prognóstico” no Colégio de Aplicação, integrado ao Cento de Educação da UFPE. Esse Conselho Prognóstico consta de uma reunião com todos os professores de uma determinada turma, no caso, o 6º ano A e B, com a finalidade de expor as experiências educacionais, dificuldades e limitações da turma e de determinados alunos durante o primeiro mês de aulas. Todos os professores presentes se manifestaram de forma livre, mas um de cada vez, após anunciado por um coordenador ligado ao Setor de Orientação Educacional-SOE, sendo livre a troca de experiências, a discussão, o relato de realização de atividades conjuntas e a integração da programação de eventos educacionais do ano letivo. Os problemas levantados pelos professores se referiam ao 6º A, e nenhuma dificuldade atinente à turma que será objeto de minha observação, ao 6º B.

Nesse mesmo dia fiz o credenciamento do estágio e tomei conhecimento de que cada turma tinha trinta alunos sendo que, para o ensino de Artes, ela era dividida em duas. Enquanto quinze alunos iam para a Sala de Música, os demais quinze ficavam no Laboratório de Estudo de Artes Visuais, revezando depois do intervalo para recreio. Recebi um folheto do SOAE contendo quatorze orientações para o estagiário, que iniciava frisando em que parte do corpo deveria ser colocado o crachá, que calçado e roupas deveria utilizar, em uma linguagem focada em vedações e proibições. A única permissão, no item nove, que de certa forma também proibia: “É permitido ao (a) estagiário (a) estar na sala de aula apenas com a presença do professor”.

O Conselho de Classe realizado no dia 22 de maio, o segundo, portanto, contou com a participação dos professores, dos alunos do 6º B, turma que centralizo meu trabalho de observação, estagiários de todas as áreas e o encarregado da disciplina do colégio. Após alguns informes e notícias de interesse geral fornecidos pela coordenadora do encontro foi passada a palavra ao representante da turma que passou a ler a avaliação de cada professor feita pelos alunos, condensada e compilada com ajuda do SOE. Antes da leitura a representante do SOE pediu atenção aos alunos para verificar a integridade das avaliações, pois a contribuição foi apenas vernácula e serviu apenas para otimização das ideias dos estudantes avaliadores.

Lida a avaliação, cada professor avaliado, seguindo a mesma sequência da avaliação dos alunos, teve oportunidade de se pronunciar sobre cada aspecto observado pela turma com liberdade e direito a agradecimentos e até mesmo estranhamento ao *feedback* recebido. Após as falas dos professores foi franqueada a palavra aos alunos e muitos se colocaram sem limitações inclusive a temas polêmicos, tais como a brincadeira em sala de aula que resultou na quebra do

vidro da janela. Apesar da tentativa da coordenadora do encontro de encaminhar proposta para punição dos alunos, resultou no bom senso de que o caso já estava resolvido, e ficando a lição para evitar reincidência. A segunda parte da reunião foi sem a presença dos alunos. A coordenadora da reunião citava o nome de cada aluno numa lista em ordem alfabética e os professores ficavam à vontade para fazer suas apreciações sobre o desempenho desse aluno em sua disciplina.

Meu primeiro dia de estágio no SENAC não teve o mesmo ritual dos demais ambientes educacionais, desde fevereiro já participava como aluno do curso de Ilustrador. A experiência de observação no SENAC exigiu muito cuidado para registrar como aconteceu o processo de ensino aprendizagem na mesma instituição em que sou aluno desde 2008 e não me deixar contaminar com miopia de cenário por ser esse ambiente familiar, nem introduzir viés ou conclusões preconcebidas por opinião já formada e sedimentada durante todo esse tempo como parceiro daquela entidade educacional. Fiz grande esforço para exercer um trabalho de observação com postura de educador inspirado na filosofia freireana que recomenda: “ensinar exige rigorosidade metódica... E essa rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (FREIRE, 2002, p. 25)”.

Quanto à estreia do estágio na Escola Municipal Sítio do Beirardo foi uma verdadeira apoteose. Fui recebido como artista plástico com direito e espaço para realizar aula espetáculo. Essa experiência foi replicada nos três turnos, pois além das crianças na manhã e à tarde, à noite funciona uma turma do programa Educação de Jovens e Adultos (EJA). Frequentei a sala da quarta série onde tive oportunidade de, além das observações, atuar ensinando desenho com noções de movimentos; os resultados foram surpreendentes, pois

enquanto desenhava no quadro uma figura mostrando o movimento de luta de boxe tinha criança que já desenhava outras figuras com desenho de bailarina e lutador de esgrima.

A Arte pode ser ensinada? O que é arte?

A professora do 6^a ano B, do Colégio de Aplicação, Beatriz de Barros de Melo e Silva, entre outras atividades de ensino buscava, juntamente com os alunos, construir um conceito de arte e, de forma criativa, trabalhou uma pesquisa em que os alunos procuraram respostas em várias localidades (Centro de Educação, em casa, com os parentes...) para a questão: “futebol é arte?”

Enquanto a professora tabulava os dados pesquisados pelos alunos, tive um “*insight*” e liguei a discussão e a argumentação em sala a outro questionamento dentro da mesma lógica da conceituação de arte: a Arte pode ensinada? No resultado da pesquisa feita pelos alunos ganhou a resposta “SIM”, Futebol é arte, com pequena vantagem, mas ficou registrado o esquema no quadro branco feito pela professora demonstrando a necessidade da coexistência dos ingredientes - domínio da técnica e a expressão - para fazer Arte.

Para construir um conceito de Arte e depois polemizar sobre o seu ensino, preciso caminhar para uma reflexão epistemológica: o que não é Arte, o que pode ser, buscar métodos para pesquisar e ensinar. Nesse filosofar não se tem a pretensão de definir Arte, mas contextualiza-la como área do conhecimento humano.

Arte e Ciência, técnica e expressão são componentes do mesmo conhecimento. A Arte não é oposição, nem contradição à Ciência, todavia nos faz entender certos aspectos que a Ciência não consegue fazer. Acredito no potencial da Arte enquanto conhecimento a ser construído, linguagem a ser experimentada e externalizada. Ao levar o estudante a

experimental, expressar e refletir sobre Arte estaremos entrando em uma área de conhecimento, com características únicas e vitais ao desenvolvimento do ser humano. Os professores são impelidos a escolher entre expressividade e técnica, tradição e inovação, diversão e aprendizagem, mito e realidade, certo e errado, bonito e feio, como se não existisse equilíbrio desses elementos, como se apenas um fosse educativo.

Ana Mae Barbosa, em seu livro “Inquietações e mudanças no ensino da Arte”, deixa claro o potencial dessa via de conhecimento ao dizer que:

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

Na capacitação profissional do professor, arte-educador, Paulo Freire vaticina que nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e, de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição (FREIRE, 2002).

Diante disso, a resposta não poderia ser outra de que a Arte pode e deve ser ensinada, desde que o ensino da Arte na escola preserve essa linha de encantamento do universo estético das crianças, para poder não somente contextualizar o ensino da arte em si, mas também contextualizá-lo em relação ao meio cultural e estético em que as crianças estão inseridas. Para tanto, é preciso ampliar o conceito de arte, adotando uma visão antropológica de cultura, na tentativa de encontrar

caminhos para a realização de uma experiência de ensino das Artes Visuais com caráter de pós-modernidade, como pleiteado por Wilson (1992), Efland (1995; 1998) e Barbosa (1991; 1998), adotando uma postura de dissolução entre as fronteiras da arte popular e da arte dita erudita (RICHTER, 2000).

Ambientes e propostas educacionais díspares

Ambientes educacionais ou de aprendizagem escolar são aqui conceituados como lugares em que um indivíduo está sujeito a oportunidades de aprendizagem. Propõe-se também uma visão mais geral, abarcando o conjunto formado entre os sujeitos, os objetos e os recursos que interagem no processo de aprender, conforme já definido como um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente (MOREIRA, 2007).

Ter acesso a esses ambientes é outra questão aqui tratada, tanto no que se refere ao ingresso à instituição escolar dentro do princípio democrático do direito de todos os indivíduos e do dever do estado, quanto à acessibilidade dentro do que define acessível a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT NBR 9050 (2004), *como sendo* “o espaço, edificação, mobiliário ou elemento que possa ser alcançado, visitado e utilizado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com deficiência”. O termo acessível implica tanto em acessibilidade física como de comunicação.

No ambiente escolar em especial, um meio físico acessível pode ser extremamente libertador e pode transformar a possibilidade de integração entre os alunos e o seu desempenho. Os ambientes inacessíveis se transformam em fatores preponderantes na dificuldade de inclusão na escola

para as pessoas com deficiência e podem determinar que alguns sejam excluídos também do mercado de trabalho. O meio pode reforçar uma deficiência valorizando um impedimento ou torná-la sem importância naquele contexto. Pode nos tornar mais *eficientes*, hábeis ou independentes.

Ao se receber os alunos com barreiras, que impedem alguns ao simples acesso à sala de aula, ao computador ou a ida ao banheiro com autonomia, está instaurado um poderoso fator de *exclusão social* e não haverá *inclusão* de fato, baseada unicamente na dedicação e boa vontade dos professores e funcionários, que se desdobram para que ela aconteça. É preciso que a infraestrutura da escola seja coerente com os *princípios de inclusão*, refletindo o respeito a esses alunos, por meio do cuidado com instalações aptas a recebê-los sem restrições em um meio-ambiente atento às suas *diferenças*.

A realidade do Colégio de Aplicação ligado ao Centro de Educação da UFPE, inclusive quanto ao espaço físico da Cidade Universitária, com amplo estacionamento, é exemplo contundente disso, pois a inexistência de elevadores ou rampas em seu interior inviabiliza o atendimento a alunos que, em caso de acidentes que afetem sua autonomia de deslocamento, ficam à mercê de constrangedora ajuda para subir as escadas ou provocam a troca de sala.

Quanto à Escola Municipal, as carências são maiores, pois as instalações são frutos de adaptações de uma estreita casa residencial sem espaço para lazer e para a prática de esportes, impondo uma situação inusitada de uma sala de aula funcionar em um anexo situado em outra rua, após ultrapassar um canal. Devido às adaptações os corredores são estreitos, as salas são bem pequenas e os espaços para a coordenação pedagógica e a direção são diminutos.

A superação da equipe para vencer a carência de espaço passa por utilizar um único ambiente, onde fui recebido para dar aula espetáculo, que é área de recreio e de acolhimento diário dos alunos antes do início das atividades do dia e das festas constantes do calendário da escola. A rua de acesso é estreita e sem pavimentação. A área do terreno da escola é grande, indo de uma rua à outra, com uma velha construção nos fundos. Apesar de existir um projeto de ampliação, este nunca saiu do papel e continua aguardando nas gavetas da prefeitura do Recife a decisão política da obra, no que pese essa mesma prefeitura ter construído a poucos metros um Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei), que visitamos e constatamos as excelentes instalações dentro de altos padrões de tecnologia e qualidade, também nos equipamentos, móveis e utensílios ali encontrados.

A acessibilidade no SENAC, que fica situado no bairro Santo Amaro, próximo ao centro da cidade, carece de investimentos e reestruturação. Apesar de estar construindo o prédio de sua faculdade com garagem, o SENAC ainda não dispõe de área para estacionamento, dificultando o acesso até mesmo de quem não necessita de cuidados especiais. Possui rampa que dá acesso ao restaurante e outras dependências e em outros blocos, mas em nada facilita a entrada de cadeirantes, pois existe um aparato de “catracas” para controle de entrada que se torna mais um obstáculo ao acesso. Possui elevadores com pequena capacidade e, devido ao tempo de uso, sofre manutenção constante reduzindo sua quantidade e provocando filas. Os usuários mais jovens utilizam-se da escada mais pelas limitações dos elevadores que pelo lembrete colado na parede perto do elevador incentivado o uso dos degraus como exercício e benefício à saúde.

Em outra ótica de acessibilidade, ter acesso ao curso, ser aceito como aluno, as três entidades de ensino tem cada uma sua forma de recrutamento de público alvo. A Escola Municipal recebe o calendário de matrícula com o número de vagas da Secretaria de Educação do Recife e preenche as vagas por ordem de demanda, obedecendo aos requisitos legais e institucionais para o ano que a criança está sendo matriculada.

O SENAC tem uma central de atendimento funcionando diariamente, exceto final de semana, das 08h às 20h, que atende presencialmente os candidatos aos cursos oferecidos naquele período. Todos os cursos são pagos e o preço obedece a critérios de mercado e estudos de viabilidade financeira e auto sustentabilidade. A exceção fica por conta de convênios com o Governo Federal, por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Entrar para o seletivo grupo de alunos do Colégio de Aplicação da UFPE é um desafio maior que entrar na Universidade. Quem consegue passar na seleção adquire o direito de cursar do sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. A seleção anual do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, tem uma média de 2.000 inscritos para 60 vagas. Os candidatos, crianças de 9 a 11 anos, precisam fazer uma prova com questões de português e matemática. A demanda não é à toa. A escola, em 2010, conquistou a melhor pontuação no IDEB do país. O índice leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho na Prova Brasil.

Comparando a outros Colégios de Aplicação, o critério de seleção adotado difere muito, pois a experiência de sorteio

entre os aprovados na rede de ensino está bastante disseminada entre os demais Estados da Federação. Em defesa das instituições que adotam o critério de sorteio existe um argumento forte que é o de aproximar o Colégio de Aplicação à realidade educacional do país, tornando-se um verdadeiro laboratório de experimentos do instituto de educação a que ele está vinculado. Selecionar os melhores (em tese) e oferecer educação de qualidade é criar “cartórios” educacionais para uma elite que pode pagar cursinhos preparatórios para a seleção, bloqueando e cerceando oportunidade a toda uma multidão de crianças oriundas de famílias de baixa renda e carentes de acesso aos bens da cidadania.

A elaboração dos currículos escolares, as propostas para o ensino de Arte, aqui são tratados com base nas “Teorias do currículo: o que é isso”, de Tomaz Tadeu, que afirma:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. [...] É também uma questão de poder e que as teorias de currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder (SILVA,1999, p.15-16).

Dentro dessa lógica de poder de exercício das escolhas, as teorias educacionais sofreram transformações registradas pelo mesmo autor como Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-críticas.

As tendências pedagógicas de hoje e as mudanças na legislação educacional brasileira fizeram com que o ensino de Artes Visuais adquirisse importância e especificidade dentro dos conteúdos necessários para a formação educacional básica do indivíduo. As mudanças trazidas pela LDB 9.394, de

1996, que retiraram o termo Educação Artística dos currículos escolares e incluíram a disciplina Artes, em suas várias linguagens (música, teatro, artes visuais e dança), provocaram alterações significativas no pensar e fazer nessa área atualmente. Essas mudanças nos levaram a repensar as especificidades de cada linguagem, as respectivas metodologias e conteúdos a serem trabalhados na sala de aula.

A utilização da visualidade pode-se dizer que se tornou forte característica da atualidade, onde somos invadidos e expostos a um turbilhão de imagens, quer nas mídias para gerar necessidades de consumo, quer nos meios de comunicação para formar conceitos, valores e referenciais. A educação, para não ficar alienada a essa realidade, precisa se direcionar ao saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades, integrando o uso e o estudo de uma cultura visual a seus projetos educacionais.

Nesse particular, Luciana Borre, em seu livro “As imagens que invadem as salas de aula”, presta grande contribuição ao afirmar que:

As reflexões sobre a arte nas escolas reproduzem o cenário social de ordem mais ampla. Por isso, os rompimentos mais significativos nessa área estão ligados à percepção de que vivenciamos uma nova cultura visual, alicerçada pela utilização e pelo avanço das ferramentas tecnológicas. As imagens têm muito a relatar e a ser interpretada, pois carregam consigo inúmeras mensagens (BORRE, 2010, p. 45).

Dentro dessa discussão o SENAC mantém sua proposta brindada das referidas mudanças, uma vez que possui objetivos distintos voltados para a formação de artistas. A

organização curricular do curso de Ilustrador (Desenho Artístico), que serviu de base para nosso estágio de observação, divide-o em dois módulos, sendo um integrador, que trata da ética, do trabalho e da qualidade de vida; e outro módulo específico, e com maior carga horária, que cuida do ensino dos elementos visuais e das técnicas de desenho e de pintura.

Já o modelo proposto pela Secretaria de Educação do Recife, tanto para o ensino de Artes como para as demais áreas, mesmo obedecendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), vem como pacote pronto para toda a rede escolar. Os professores devem aplicar fielmente os conteúdos e executar as atividades tendo que anotar o que foi realizado em sala de aula no diário de classe “online”; para tanto, são disponibilizados computadores aos educadores, desconsiderando as diferentes realidades e sem deixar margem a adaptações. São vários os projetos que chegam às escolas, o “Positivo” é um deles; e os professores reclamam da falta de preparação e de melhor capacitação para sua aplicação.

O que testemunhamos nesse modelo educacional adotado pelo poder municipal é a ênfase no uso da tecnologia. Chegam novos jogos que a maioria dos professores desconhece. Tive notícias da promessa de chegar uma mesa interativa, uma espécie de computador em forma de mesa com letras em forma de dados soltos, onde a criança forma palavras interagindo com uma professora cibernética que aparece na tela. Um instrumento facilitador da ação de alfabetizar. A escola não tem nem local para instalação de tal mesa.

A existência de um profissional para atendimento exclusivo a uma criança com diagnóstico de hiperatividade na Escola Municipal Sítio do Berardo me chamou a atenção por demonstrar preocupação e cuidado, coisa não observada na ilha de excelência da UFPE, pois o que ouvi sobre o assunto,

no segundo conselho de classe do Colégio de Aplicação, foi o comentário de uma professora sobre um aluno que se utilizou da desculpa de que tem diagnóstico de hiperatividade para justificar seu fraco desempenho nas atividades de classe.

Sem nenhum professor licenciado em Artes Visuais, minha chegada como estagiário de Artes na Escola Municipal Sítio do Berardo foi motivo de uma demanda para montar uma oficina de gravura e de materiais diversos a ser aplicado aos professores da escola, apesar de meu estágio ser específico de observação para geração deste artigo. Mas, não recusei o desafio, e abracei a causa. O grande obstáculo foi a disponibilidade dos professores para participar da referida oficina. A solução encontrada foi dividir o pequeno grupo de professores em dois; enquanto um grupo participava do evento, as demais professoras ficavam com as crianças de suas turmas e, com isso, tivemos que executar duas oficinas, ao invés de apenas uma. Com o afastamento da Coordenadora Pedagógica, aumentou o desfalque da pequena equipe e ficou em suspenso o último encontro, deixando para outra oportunidade sua realização.

O programa de ensino de Artes para o sexto ano, no corrente ano, do Colégio de Aplicação da UFPE traz os conteúdos programáticos a serem aplicados como oficina - aprender fazendo - e o estudo da história da arte priorizando a pesquisa e a apresentação em seminários. Os conteúdos focalizam o início da leitura visual, a arte, seu conceito e o processo de criação, figura, fundo, forma, espaço, linha, natureza e cultura. Além do estudo da textura tátil e visual.

Relatar as observações em sala de aula do uso de técnicas de desenho, dos alertas da professora aos alunos, tais como, “não quero desenhos de boneco palito, de urubu, céu se juntando com o chão...”, se referindo à tendência da criança em retratar a figura humana com traços, desenhar gaivotas e ignorar a linha do horizonte; falar das atividades para adquirir

familiaridade com os materiais, do desenho de observação, desenho cego, o uso de anilina; da pesquisa para construção do conceito de arte; entendo dispensável neste artigo, pois alongaria o relato.

Merece registro o fato de que certa manhã, ao entrar no Laboratório de Artes, me deparei com a Professora Beatriz dando explicações a outro professor sobre a repercussão de um trabalho de colagem de duas alunas do primeiro ano do Ensino Médio. O trabalho, exposto no mural do Laboratório de Artes, foi elaborado a partir de imagens de revista masculina, com colagem de tarja preta, rendas e outros materiais, cobrindo as partes sexuais das mulheres numa alusão à censura, à exploração da mulher como objeto e ao que pode ser mostrado e ao que não pode ser visto.

Fui surpreendido com o chamado da professora para que, diante do professor, externasse minha opinião sobre o trabalho. Ponderei dentro do raciocínio citado no parágrafo acima, acrescentando a preocupação com o uso de imagens de revista pornô, pois levaria automaticamente os observadores à fonte utilizada. Além da exposição no mural do Laboratório de Arte ser utilizado pelos alunos de toda a escola, inclusive pelo sexto ano, que estão na faixa etária de nove a onze anos. Nisso os alunos começaram a chegar e, sem exceção, observaram o trabalho curiosamente e, alguns fizeram comentários jocosos, “Ah! Ela cobriu...”. Para minha admiração, após alguns minutos de discussão sobre o trabalho e sobre o que as alunas quiseram transmitir com essas imagens, sobre como foi o processo, sobre como conseguiram as revistas dos pais, os alunos passaram a ignorar as imagens expostas no mural, passando a se concentrar em suas atividades escolares.

À guisa de conclusão

“Os alunos vem de fora sem ter ideia alguma de arte”. Frase proferida pela professora do Colégio de Aplicação, que serve para convidar o leitor a fazer comparações com outros ambientes educacionais que são obrigados a receber alunos apenas porque os responsáveis pelas crianças escolheram a escola pela proximidade de sua casa e por falta de opções mais atraentes. É uma turma de crianças composta pelas sessenta melhores classificadas em um “vestibular”, sem admitir sistema de cota, com dois mil concorrentes aproximadamente. A possibilidade de ouvir tal frase na Escola Municipal Sítio do Berardo é quase nula. Lá não existem arte-educadores. Deixando de citar as lembranças passaremos a questionar sobre a realidade do ensino de Artes em nossas escolas. Quantos professores de Artes da rede pública municipal e estadual têm formação específica? Quantos têm a graduação em Arte e a competência para saber fazer bem?

Terezinha Azeredo Rios, em seu livro “Ética e competência”, esclarece: “Minha definição de saber fazer bem como sinônimo de competência, em principio, aproxima-se da posição dos educadores que apresentam esse saber fazer bem numa dupla dimensão: técnica e política” (RIOS, 2002, p. 46).

A dimensão técnica referida pela autora baseia-se no ter domínio dos conteúdos, das técnicas e das estratégias que permitam desempenhar seu ofício. Quanto à dimensão política, vai além da cognição. Passa pelo fazer bem o que é capaz de fazer.

Inúmeras escolas mantêm a prática de preencher carga horária de professores de outras áreas com o ensino de Artes. A legislação existente já acoberta a arte-educação como área do conhecimento necessária à formação do indivíduo e não

como um apêndice do currículo para ficar a serviço dos demais saberes.

A ideia de que a Arte não possui propósitos educacionais é fruto do desconhecimento de um conjunto de saberes e fazeres da Arte, constituído historicamente. Também de pouca compreensão sobre o conceito de cognição que felizmente vem sendo ampliado, passando a incluir o processamento de símbolos e o valor das relações com o contexto cultural do estudante.

Mas, qual a realidade do ensino de Arte na rede privada? Em que se difere da rede pública? Não preciso de pesquisa que forneça dados da existência de professores de Arte com pós-graduação para problematizar sua práxis, que fica sempre a mercê da vontade e do direcionamento dos proprietários dos estabelecimentos de ensino. Como seria o projeto da Páscoa da escolinha X? O São João, com seu rei e sua rainha do milho, do educandário Y? Qual seria o papel do arte-educador nesses “projetos”? Enquanto esperava a hora de começar o conselho de classe do Colégio de Aplicação trocava ideias com uma colega estagiária de educação física sobre essas questões e ela afirmou: “o professor de Arte faz a ornamentação e o de Educação Física sobe em cadeiras para colocar no lugar”. Entendi perfeitamente o que disse uma professora da UFPE, com vasta experiência no ensino privado, sobre a coragem da professora do Colégio de Aplicação no caso do trabalho de Arte com imagem de revista pornô: “numa escola particular ela não ousaria”.

E o SENAC com sua tradição de ensino de qualidade na formação profissional como se comporta com o ensino de Artes? Os objetivos propostos são garantidos apenas pela qualidade dos profissionais que ali ensinam? Nem mesmo um ateliê de artes dispõe de estrutura, diferentemente do que acontece na área de moda e beleza. As aulas de desenho e pintura são dadas no estilo oficina numa sala apropriada

apenas para aula expositiva. Será que aquela instituição acredita mesmo que forma profissionais de Arte como demonstra nos cursos de Gastronomia, Enfermagem, Informática? Para encontrar a resposta é só dar uma olhada nas enormes propagandas expostas em suas paredes. Nunca vi um *banner* divulgando os cursos de Artes com fotos dos professores e alunos. Não me proponho neste trabalho a encontrar respostas às questões levantadas. A simples reflexão sobre essas problematizações já me basta. Isso se acaso os atores envolvidos nesses ambientes tiverem acesso a esse meu olhar.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa M. (Org.). *O Ensino da Arte e sua História*. São Paulo: MAC/USP, 1990.

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. (Org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

EFLAND, Arthur D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação em um Mundo Pós-Moderno. In: *A Compreensão e o Prazer da Arte. Anais*. São Paulo: SESC Vila Mariana, 2º encontro, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MOREIRA, Adelson F. *Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.

BORRE, Luciana. *As imagens que invadem as salas de aula*. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2010.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

WILSON, Brent. Mudando Conceitos da Criação Artística: 500 Anos de Arte-Educação para Crianças. In: BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa M. (Org.). *3º Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História*. São Paulo: MAC/USP, 1990.

A PRODUÇÃO DE FANZINES COMO PRÁTICA ARTÍSTICA REFLEXIVA

**SARAH MARIA CLAUDINO DE MOURA
LUCIANA BORRE NUNES**

Ensinar não é sinônimo de transferência de conhecimento

Antes de serem elencados os relatos das experiências vivenciadas com seis turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio de uma escola de rede pública estadual do Recife, acreditamos que seja fundamental considerar alguns preceitos anotados da obra de Paulo Freire (2011).

O primeiro deles é o de que ensinar não é sinônimo de transferência de conhecimento, isto é, o docente não deve iniciar os contatos com os discentes evidenciando a impressão de que os conhecimentos são depositados ou transferidos – educação bancária. Isso porque os meios educativos poderiam privilegiar diálogos, uma vez que o educador demonstra respeito aos saberes e às vivências dos discentes, contextualizando essas realidades em suas salas de aula. Priorizamos, então, a figura do professor-mediador.

Trabalhando a mediação em seu conceito, temos um sujeito que intermedia uma situação entre duas partes (BARBOSA; COUTINHO, 2009). No campo dos museus, o mediador (o sujeito intermediador) participa do diálogo entre a obra e o visitante, para que haja uma conversa, troca de informações e conceitos desmistificados.

Esse conceito de mediação foi levado para a sala de aula durante estágio obrigatório em Artes Visuais para debater os questionamentos dos alunos e alunas em relação ao ensino de Artes na escola. Levamos esse conceito de mediação com a intenção de trabalhar com as Artes Visuais sob perspectiva diferenciada daquelas até então vivenciadas pelos estudantes.

Nesse contexto, ainda de acordo com Freire (2011), o termo mais adequado para se denominar aquele que aprende é “educando”. Compõe-se no gerúndio para dar conta da perspectiva que se defende, de que o processo educativo é algo perene, inacabado, e para que as percepções e o

acolhimento dos conhecimentos sejam sempre passíveis de novas incorporações e ressignificações.

Cabe, assim, a esse professor-mediador o papel de estimular os educandos e as educandas a refletirem sobre as situações-problema que lhes são apresentadas durante as ações educativas. Buscamos que cada indagação ou inquietação proveniente dos educandos fosse respondida com um novo questionamento, uma nova pergunta.

O professor é o mediador desse conhecimento, como ressaltam Barbosa e Coutinho (2009, p.13) ao afirmarem: “Rousseu, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, aglutinador”.

O professor-mediador apresenta-se com um provocador de ideias para o educando. Educando este que deve ter o seu protagonismo estimulado pelo docente, para que, efetivamente, este processo autônomo de formação possa gerar uma educação libertadora e, sobretudo, transformadora.

Ademais, não se perde de vista a concepção de que não é o professor que forma o educando, mas ambos se constituem por meio dos diálogos. O que contribui para ampliar o entendimento acerca do professor que troca conhecimentos, ou seja, a inseparável mutualidade que envolve as práticas dos docentes e discentes. Quando o professor ensina, ele também aprende, ao passo que o educando, quando aprende acaba por também ensinar. Trata-se de uma relação de mão dupla.

“Para que estudar Arte? Isso não me serve, professora! ”

As práticas artísticas e os conteúdos a serem abordados em sala de aula no campo das Artes Visuais têm sido alvo de muitas reformulações. No entanto, tivemos a percepção dos alunos e das alunas desta escola que questionaram o ensino

das Artes como uma disciplina obrigatória, mesmo respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394 (BRASIL, 1996).

Diante desse estado de questionamento coletivo, os alunos e as alunas perguntavam a real funcionalidade da disciplina. Disseram que outras disciplinas eram mais importantes e questionaram “para que estudar Arte? Isso não me serve, professora!” (fala de um dos alunos durante período de observação na escola).

Sempre falavam da professora de Artes, do ano anterior, que “só os colocavam para desenhar” e isso criava uma espécie de bloqueio, principalmente quanto se propunha a discussão de um conceito. Esses questionamentos dos alunos e alunas tinham fundamentação em um sistema educacional que impede indagações. Assim, para os alunos e para as alunas, as aulas de Artes eram somente um meio recreativo.

Para contemplar as discussões dos estudantes e valorizar o trabalho pedagógico nas Artes Visuais propusemos a elaboração de Fanzines como prática artística reflexiva.

O fanzine, abreviatura para *fanatic magazine*, é uma revista alternativa, isto é, periódicos fabricados por meio de colagens e desenhos manuais ou impressos. Esta, apesar de criada na segunda década do século XX, destacou-se no final da década de 1960, como um dos produtos da contracultura e acabou por ser amplamente utilizada, nas duas décadas seguintes, no movimento *punk*, como uma forma de divulgação das bandas do cenário *underground*.

Essa “liberdade” e contestação social proporcionada pelos fanzines possibilitaria a valorização das Artes Visuais como campo de produção de conhecimentos. Educandos e educandas poderiam publicar um conteúdo de interesse pessoal com a diagramação desejada, utilizando variadas poéticas para compor esse material. Foi com esse meio que

encontramos a melhor maneira de um exercício de criatividade e reflexão crítica.

O “dom”, os quereres e o conhecer

No início da experiência como docente, o primeiro desafio foi procurar entender o que poderia interessar os discentes no campo das Artes Visuais. Percebemos, então, que a vivência e a experiência nesse segmento era muito restrita. Entretanto havia a necessidade de protagonismo, visto que, de modo geral, desejavam expressar suas opiniões sem serem tolhidos.

Acrescente a isso a ideia quase que consensual entre os educandos e as educandas de que a Arte era para aqueles poucos que teriam nascido com um suposto “dom”. Este fato é relatado por Hernández (2000, p.38) quando afirma que “essas habilidades e destrezas seriam erroneamente consideradas fruto de um dom divino ou genético”.

Um dos primeiros desafios foi desmistificar esse imaginário acerca do “dom artístico”. Para tanto, buscamos apresentar obras e artistas que rompiam com tais concepções. O objetivo era criar uma identificação e gerar problematizações respeitando as suas limitações, apontando suportes necessários para que eles e elas caminhassem com autonomia. Foi neste contexto que a produção de fanzines se mostrou eficaz.

Discutimos a ideia de que a arte está no nosso entorno, nos *layouts*, nos *designers* dos celulares, suas capas, nos modelos dos automóveis, nas galerias, ambientes virtuais, enfim, nas mais variadas formas percebidas no nosso cotidiano. Problematizamos as Artes Visuais como algo inerente ao dia a dia. Utilizamos os fanzines como estratégia de prática artística para que os educandos e educandas

pudessem mostrar como a arte atua e está presente em seu cotidiano.

Utilizamos poéticas variadas desde a elaboração de textos, colagem de imagens, produção de elementos gráficos e desenhos. A produção dos fanzines permitiu que os seus elaboradores construíssem, além dos suportes, a própria narrativa das histórias e os seus desfechos. Essa proposta vai ao encontro do que afirma Hernández (2000, p. 94): “devemos dar aos alunos as estratégias necessárias para que lhes permitam ler, interpretar e fruir qualquer feito visual, plástico e artístico”.

Na contextualização teórica proposta para os diálogos junto ao grupo, traçamos um recorte histórico que permeou o movimento *Arts and Crafts* e alguns movimentos artísticos contemporâneos. Nesse viés, problematizamos a segregação da cultura erudita das artes e da cultura provenientes do povo, classificadas costumeiramente como artesanato, folclore ou cultura popular. O mencionado *Arts and Crafts*, diga-se de passagem, foi movimento que surgiu justamente com o objetivo de acabar com a divisão hierárquica entre o artesão e o artista (DEMPSEY, 2011).

Caminhos na produção dos Fanzines

Para desenvolvimento do projeto dividimos os momentos de aula da seguinte forma:

No primeiro encontro apresentamos a proposta de ação docente e tivemos a oportunidade de tomar as primeiras impressões das turmas sobre o assunto. Usamos esse momento como um termômetro para sondar a reação dos grupos e suas experiências prévias. Logo, dividimos as turmas em grupos para a confecção da revista alternativa. Aqui pudemos inquirir os alunos e as alunas quanto aos seus conceitos pré-estabelecidos e estereotipados das Artes Visuais

e, assim, provocar mudanças. Também conhecemos suas dúvidas em relação à disciplina, à nossa atuação na escola e ao projeto a ser desenvolvido.

No segundo momento relacionamos as Artes Visuais com as imagens que rondam o cotidiano dos alunos e discutimos como algumas obras reconhecidas e valorizadas pela história da arte são utilizadas comercialmente, sejam por meio dos *fast foods* com seus hamburgueres colossais, lojas de *fast-fashion* que assinaram contrato com um estilista famoso, as imagens das celebridades, entre outros exemplos.

Perguntamos sobre peças ou referências de Arte encontradas dentro de casa. Fizemos uma relação com o movimento *Arts and Crafts* que uniu arte e artesanato e se apropriou de peças comuns para redesenhá-las com formas rebuscadas para que a arte pudesse chegar a todas as classes (DEMPSEY, 2011). Também apresentamos as apropriações que fazemos da arte por meio do exemplo do desfile da Dolce & Gabana, em 2013, na *Fashion Week* do Outono – Inverno de Milão, quando a dupla de estilistas italianos se basearam no Barroco para lançarem sua nova coleção. Percebemos que o grupo demonstrou interesse no assunto e passou a visualizar influências artísticas em seu cotidiano.

No terceiro momento apresentamos o fanzine como prática artística e suas diversas formas de concepção e confecção. Aqui, eles e elas se animaram quando puderam ver uma nova forma de prática artística. Exibimos vídeos exemplificando os processos de montagem de um fanzine e sua encadernação. Foi animador ver, na aula seguinte, alguns grupos que trouxeram suas experimentações práticas, em que procuraram desenvolver determinadas técnicas de encadernação.

Os recursos midiáticos utilizados em aula foram um diferenciador porque não mostramos imagens e um vídeo de

maneira aleatória, eram elucidações acerca de uma prática diferenciada para o grupo e que, de fato, tinha um objetivo.

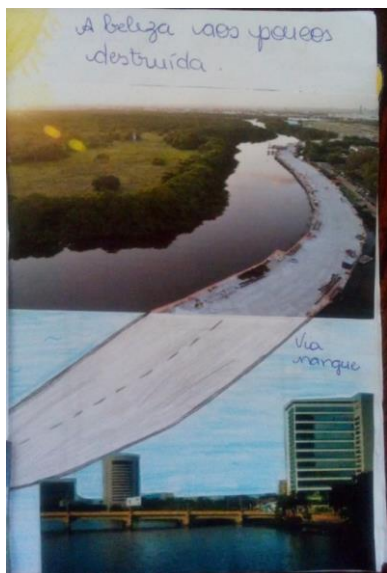
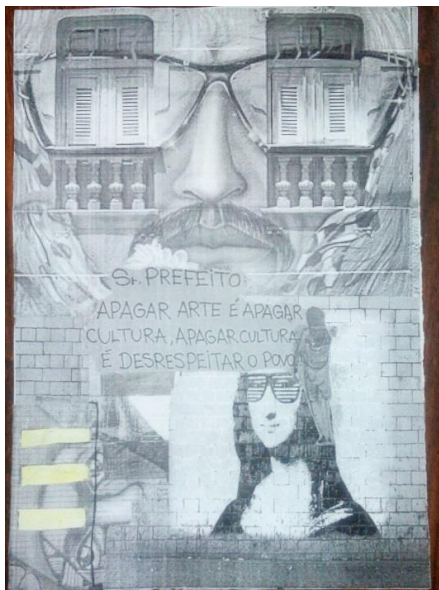
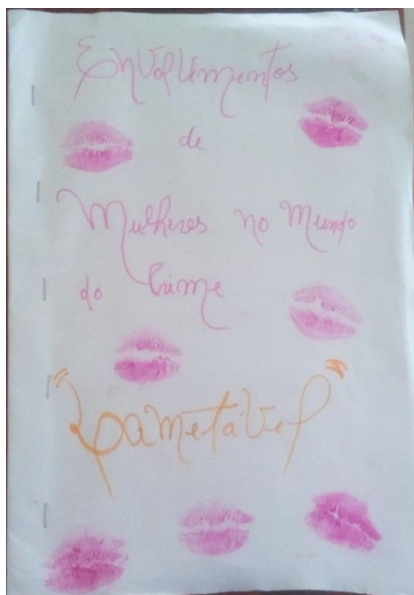
O quarto momento foi chamado de *brainstorm* e os diálogos foram direcionados para as ideias que os discentes possuíam para a concepção de seus fanzines, montando suas estratégias e traçando os argumentos. Os rascunhos dos fanzines foram elaborados em sala, de diversas formas, indicando os procedimentos particulares de cada grupo. Eram elaborações de traços simples, indicando cada página e o que iria conter nelas. Ou ainda, continham a descrição escrita em cada folha e as atribuições de cada integrante do grupo.

Cada grupo selecionou um subtema relacionado ao seu dia a dia, tal como um grupo de meninas que abordou o envolvimento das mulheres com o crime. Elas se utilizaram do fanzine para abordar um tema próximo e tentaram explicar as causas, as consequências desse envolvimento e seus entendimentos acerca dessa pauta.

Em seguida, rascunharam os fanzines, para que pudessem passar por um momento de orientação. Mostramos meios e estratégias de produção que a turma poderia escolher. Os educandos e as educandas produziram os fanzines e apresentaram os resultados e os caminhos utilizados para chegar ao resultado desejado.

A avaliação dos discentes foi formativa e iniciada no primeiro dia de aula por meio de suas participações nos diálogos propostos. Tínhamos o objetivo de realizar uma comparação entre as falas dos grupos ao iniciarem as atividades com suas produções finais. Partindo desse pressuposto dialogamos com Hernandez (2000) ao afirmar a importância de deixar explicitadas as concepções dos conhecimentos artísticos que seriam propostos em aula, o desenvolvimento, a clareza das opiniões, a capacidade de dar formas visuais ao projeto, entre várias outras situações em que

se deixa perceber a evolução artística dos discentes, que contribuem para o resultado final, construído com todos.



Exemplares das produções dos alunos

O que aprendemos?

Como fechamento dessas breves considerações é pertinente evocarmos que algumas das impressões externalizadas pelos discentes ao considerar as Artes Visuais como uma disciplina menos importante que as demais, como Matemática, Física ou História, podem ser atribuídas, também, às práticas pedagógicas que não privilegiavam atividades de Artes na escola. Em contrapartida a essa ausência buscamos quebrar esse modelo, nos aproximando dos ensinamentos freireanos acerca de uma pedagogia da autonomia.

Os educandos e as educandas puderam refletir sobre a presença e a importância das Artes Visuais em nosso cotidiano, sendo que contextualizar e confeccionar os fanzines foi fundamental para que a educação pudesse evidenciar uma perspectiva que não apenas mostra os conteúdos, mas os envolve, colocando-os como protagonistas das propostas educativas.

Notamos as diferenças de comportamento do grupo e de nós mesmos. Cada um tinha um pensamento sobre as Artes e nós, sobre a docência. Mas ao abrirmos espaço para novas experiências, com pessoas que se ajudaram mutuamente para um determinado objetivo, as percepções e sensações passaram por uma ponderação e percebemos que as coisas não eram bem como pensávamos.

A maior gratificação foi quando os discentes passaram a perguntar se continuaríamos com as aulas. Com essa simples pergunta percebemos que os esforços atribuídos tinham provocado as turmas. A intenção ao se trabalhar o fanzine, apresentando-lhe como uma maneira de expressividade artística, era introduzir uma nova perspectiva dentro do cotidiano desses discentes. Como o próprio Hernandez (2000, p. 30) ressalta “exemplos na cultura que nos cerca tem a

função de aprender a interpretá-lo a partir de diferentes pontos de vistas e favorecer a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmo e sobre o mundo que fazem parte”.

Referências Bibliográficas

BARBOSA. Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs). *Arte/ Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 19 jun. 2015.

DEMPSEY. Amy. *Escolas, estilos e movimentos: guia enciclopédico da arte moderna*. São Paulo: Cosac Naify. 2011.

EDWARDS. Betty. *Desenhando com o lado direito do cérebro*. São Paulo: Ediouro, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JANSON. H.W. *História Geral da Arte: o mundo Antigo e a Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TOCA BREGA AÍ

**NATÁLIA COSTA BARROS
LUCIANA BORRE NUNES**

Acredito que um passo crucial para a formação de um educador, de fato, mora na busca pelo seu espaço, não em um ambiente de trabalho específico, mas em que área do sistema educacional ele acabará encontrando a sua identidade enquanto professor e um ambiente para dar vazão as suas ideias e conhecimentos, bem como promover a diferença a partir das suas especificidades. Desde a minha primeira experiência de estágio em sala de aula, essa continua sendo minha incessante busca.

Este projeto começou a partir das observações que fiz durante as aulas de Arte ministradas pela professora Luciana Tavares e nas conversas com os alunos das turmas do curso de Artes Visuais no IFPE Campus Olinda, o que me permitiu assistir os alunos da turma da tarde, estes se mostraram bem questionadores e envolvidos com movimentos sociais que acontecem na cidade, inclusive promovendo o debate sobre eles em meio às aulas. A partir deste ponto, senti que em mim crescia a curiosidade em ouvir mais do que tinham a dizer sobre a sociedade que os cercava e sob que lentes eles a enxergavam.

Todavia, meu questionamento e proposta nasceram de um ponto em comum entre as turmas que observei: o uso da música. Ainda que de formas diferentes, a proibição era a mesma: o ritmo brega não tocava naquele rádio, sendo marginalizado durante as aulas em que a escolha da música era permitida aos alunos, servindo geralmente como estímulo sonoro durante as atividades artísticas práticas.

Dentro desta afirmativa, passei a me perguntar o motivo ou o porquê daquele estilo peculiar de música ser tão recriminado, especialmente após saber que alguns poucos

alunos haviam sugerido que fosse tocado, mas de forma geral, o resto do grupo não era a favor.

A partir desse questionamento reincidente em todas as aulas que acompanhei, optei por criar um projeto que falasse justamente desse ritmo que ficou deixado em segundo plano nas escolhas musicais, bem como promover o debate em sala de aula a fim de reconstruir conceitos sobre esse gênero musical tão popular na região e os motivos pelo qual o brega não era mencionado em aula ou culturalmente aceito pelos alunos.

Acreditando que mais do que os conteúdos tradicionais aplicados dentro da escola, se faz necessário uma abordagem sobre elementos visuais que compõe a nossa própria cultura, mesmo que indiretamente através de um movimento vindo das camadas mais populares da cidade, mas que ajudam a compreender socialmente a comunidade em que vivemos, reconstruindo uma noção identitária com os alunos enquanto cidadãos e também participantes dessa construção cultural. Como explica (Hernandez, 1999, p. 50):

Trata-se de expor os estudantes não só ao conhecimento formal, conceitual e prático em relação às Artes, mas também à sua consideração como parte da cultura visual de diferentes povos e sociedades. Esse enfoque compreensivo trata de favorecer neles e nelas uma atitude reconstrutiva, ou seja, de autoconsciência de sua própria experiência em relação às obras, aos artefatos, aos temas, ou aos problemas que trabalham na sala de aula (e fora dela).

Criado o projeto após algumas importantes revisões, o que restava para torná-lo real era que fosse posto em prática, então tomei toda a coragem que me cabia naquele momento e parti para a sala de aula com a cabeça fervilhando em ideias e

apesar de já supor que não seria um tema de fácil abordagem, também não deixei de me surpreender com as respostas que obtive em meu primeiro contato com a turma referente ao tema brega.

“Sei que tudo não é como a gente quer”

Em um primeiro contato com a turma, saindo da posição de observadora para regente em sala de aula, procurei explicar detalhadamente tudo o que envolvia o projeto, o conteúdo das aulas e o que veríamos a partir desse ponto, também as atividades que faríamos a fim de avaliar o desempenho e participação dos discentes durante o período das aulas. Passado este primeiro momento, procurei estabelecer uma aproximação dos alunos, uma vez que não sabia de que forma cada um tecia a sua relação com aquele tema, ainda que a ideia parecesse muito nova para eles e, para uns, sem importância o suficiente para ser abordada em sala de aula tal movimento social e suas especificidades musicais, especialmente, suas visualidades. Esta dicotomia entre os tratados de importância do que seria “cultura de verdade” ou não, é abordado por (Silva, 2002, p.34):

O domínio simbólico, que é o domínio por excelência da cultura, da significação. Atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo a cultura. Os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas que não são a cultura.

Dentro da proposta do primeiro contato, decidi separar a investigação em dois níveis: No primeiro, questionaria de forma geral o que eles pensavam sobre o *Brega*, quais os elementos que circulavam pelos imaginários dos alunos quando falávamos daquele gênero musical e seus componentes. No segundo estágio, passei um questionário mais específico, onde pude perguntá-los diretamente sobre o que achavam daquele tema e das suas informações visuais. Dos muitos adjetivos que foram elencados para descrever o imaginário em volta desse movimento cultural, passagens como “Brega é música de mau gosto; estilo de gosto duvidoso” ou mesmo respostas às perguntas sobre o imaginário relativo ao público que seria adepto do *Brega*: “são pessoas sem cultura, pobres, maloqueiros” ou mesmo “pobres de espírito”.

A partir deste momento, com todos os papéis em mãos, cuidadosamente eu li cada afirmação e passei a me dar conta do peso de um pré-julgamento ou uma visão limitada por uma única ótica, uma vez que muitas das respostas se baseavam totalmente no senso comum sem qualquer vivência mais aproximada ou estudo sobre, um evento que já havia sido alertado como os prejuízos pedagógicos de políticas de exclusão e elitização da arte e da cultura dos estudantes (GUIMARÃES, 2010). Isso reflete a falta que faz um currículo multiculturalista, onde outras expressões culturais poderiam ser apresentadas e debatidas em sala de aula, levando em consideração que essas diversas culturas são o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo (SILVA, 2002).

Um “brega diferente”

Partindo das reflexões sobre a primeira aula, optei por uma abordagem histórica neste segundo momento a fim de contextualizar o cenário do nascimento da cultura *Brega* até os dias de hoje, inicialmente, traçando um paralelo entre o movimento Kitsch nos regimes ditatoriais e o estilo Cafona, nascido no Brasil entre os meados do fim da ditadura. Ambos os movimentos carregam muito em comum, não só pela “má fama” nos círculos intelectuais, bem como suas características básicas, tendendo sempre ao exagero, como a vulgaridade do novo-rico que, para ostentar sua riqueza, ultrapassa os limites que a sensibilidade estética dominante estabelece para o “bom gosto” (ECO, 1932). Mas o laço conciliador entre os dois movimentos é que tal qual o Brega, o Kitsch surge como uma cultura acessível a todos, se valendo da ascensão da classe média e da produção em massa, assim, direcionando seu foco em atender as demandas do mercado, isto é, seu público massivo.

Em nossa conversa, procurei despertar com os alunos um novo olhar sobre a cultura brega, respondendo às suas críticas quanto ao ritmo repetitivo e as rimas de pouca complexidade, partindo do preceito de que o ritmo brega trabalha com os temas cotidianos da população, inclusive para que eles mesmos possam narrar suas histórias, onde a periferia desenvolva a força das próprias novas linguagens e a arte que bate direto na emoção das pessoas (CARDIA, 2005).

Uma vez suscitada a discussão, percebi que aos poucos os discentes passavam a questionar os valores antes estabelecidos por eles mesmos para descrever o *Brega*,

possivelmente, porque encaixado dentro de um contexto próprio, aquele fenômeno cultural ganhava sentido dentro de suas concepções com o estímulo do ato de buscar exemplos na cultura que os cerca para melhor compreender a sua relação com a sociedade.

“Já que vocês pediram então toma surpresinha”



Atividade em sala de aula - Jogo

Seguindo adiante no correr das aulas, pude notar o envolvimento dos alunos com o tema e o interesse deles durante as conversas sobre o *Brega* em sala de aula, por isso, acabei por ter uma ideia, ainda que fora do previsto pelo cronograma. Separei algumas músicas populares do ritmo brega e segui com um saco de doces para a classe e propus que dividíssemos a turma em dois grupos a fim de iniciar um

jogo rápido, onde eles deveriam ouvir a música e tentar completá-la assim que parasse. Para a minha surpresa, o entrosamento foi imediato e a mesa no centro da sala acabara por se tornar o espaço mais disputado, tal qual o apagador que serviu naquele momento como microfone para dar o direito de resposta a quem o pegasse primeiro assim que a música parasse. Em poucos minutos, me pareceu que todos os alunos, que antes pouco falavam da sua relação com a cultura brega, agora sabiam todos as músicas daquela playlist, o que não só rendeu pirulitos para todo mundo, bem como muitas risadas e uma nova relação com o tema que iríamos abordar naquele instante.

Passado o primeiro momento da aula, pude sentar todos novamente e começar a exibição dos vídeos selecionados para o debate daquele dia, como o documentário recifense “Faço de mim o que quero”⁸ e as produções paraenses “Encantada do Brega”⁹ e a web série “Sampleados”¹⁰, permitindo aos discentes tecer seus próprios comparativos sobre as diferentes épocas, lugares e visualidades da cultura brega.

Mediante os questionamentos que fizemos após a exibição dos vídeos, ressaltamos a importância de um estudo sobre outros movimentos culturais dentro do universo da Arte e

⁸ Documentário sobre a vasta produção da chamada música brega em Pernambuco, dirigido por Petrônio de Lorena e Sergio Oliveira (2009), encontrado em www.youtube.com/watch?v=QOoSKOEJKJ0. Acesso em 24/04/2015.

⁹ “Encantada do Brega” (2014) foi produzida por Platô Produções, dirigida por Leonardo Augusto, encontrado em <https://www.youtube.com/watch?v=jkASByzPWcw>. Acesso em 24/04/2015.

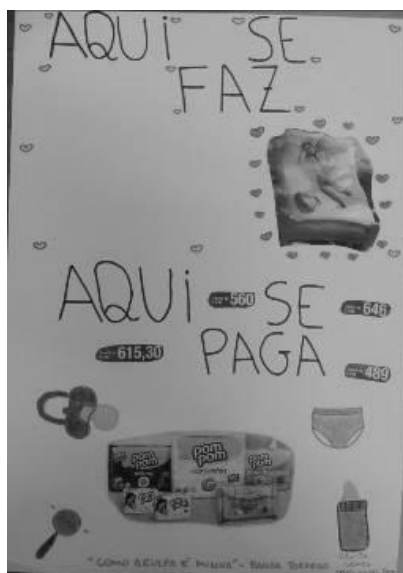
¹⁰ “Sampleados” é uma web série musical de 5 episódios, que vai contar histórias através de remixes de bregas antigos com tecnobregas atuais. É um projeto de extensão universitária da Estácio FAP. Encontrado em <https://www.youtube.com/watch?v=WfFgjRGoLXw>. Acesso em 24/04/2015.

suas estéticas: do cotidiano, arte pública, arte popular e outras vertentes que se distanciam do tradicional ponto de vista da história da arte oficial, permitindo investir numa desfrontalização pedagógica entre arte e não arte (GUIMARÃES, 2010).

“Baby, fala pra mim”

Em nosso último dia de realização do projeto, como já havia deixado claro para os alunos, seria a produção das logomusicas, um conceito atual criado pelo diretor de arte Teófilo Viana, que consiste em unir a ideia de um trecho de uma música com uma ilustração a fim de criar um novo sentido ao unir ambas e passar uma mensagem direta, como um cartaz.

As possibilidades eram diversas, não só na pluralidade dos suportes e materiais que poderiam ser usados na criação daquela campanha, bem como as infinitas viabilidades de músicas presente no gênero musical *Brega*, desde o *Brega cafona* até o mais recente *Tecnobrega*.



Produção das Logomusicas.

Os discentes se mostraram criativos na seleção das músicas, bem como nas ideias para o projeto, colocando no papel tudo o que haviam entendido sobre os elementos da cultura brega que haviam sido discutidos anteriormente nas outras aulas. Demonstraram as associações que fizeram entre as músicas e todo o seu imaginário visual referente aquele movimento cultural específico, o que também reflete na forma como se identificam com este meio através do seu próprio olhar, como dialoga (Hernandez, 1999, p.52):

A cultural visual contribuiu para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar. A importância primordial da cultural visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, Isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente.

“Estou indo embora agora, a mala já está lá fora”

Terminando por aqui as minhas considerações sobre a experiência de docência durante o projeto “Toca Brega aí”, sinto que termino feliz. Feliz pelo sentimento de um dever cumprido ou de uma meta pessoal que foi atingida. Neste momento, reconheço que me senti, pela primeira vez, confortável em sala de aula e participante efetiva para promover a mudança, aqui levando em consideração o preceito de que arte serve para ensinar muitas coisas, e a mais óbvia é que serve para ensinar a ver o mundo com mais cuidado e, também, a ver nós mesmos (BARBOSA, 2005).

Saio com uma salva de palmas pelos docentes e um sorriso no rosto por constatar que a semente da reflexão e do questionamento começou a florescer nas mentes de solos tão férteis, que ao me permitirem caminhar com eles durante todos os questionamentos rumo às respostas, fez-me aprender muito mais do que acredito que ensinei. Ainda dialogando com Hernandez (2000, p.32) penso que contribui para

ajudar a compreender a realidade, a continuar o processo de examinar os fenômenos que nos rodeiam de uma maneira questionadora e construir “visões” e “versões” alternativas não só diante das experiências cotidianas, mas também diante de outros problemas e realidades distanciados no espaço e no tempo.

Os argumentos iniciais utilizados na primeira aula sobre o imaginário referente ao *Brega* se transformaram, em seu lugar, chegaram os termos “romântico”, ou “música sobre relações humanas”, também quanto as pessoas que estavam inseridas no meio brega, onde a figura dos universitários e pessoas de considerável poder aquisitivo também entraram para as referências dos docentes como consumidores e participantes desse movimento cultural.

As palmas de hoje não são para mim, pequena em frente ao que significa o “nós” dentro dessa possibilidade de se aprender junto, dialogar em grupo e nos modificarmos todos até o fim desta caminhada. Eu não saí a mesma pessoa que fui quando entrei naquela sala de aula, quero acreditar que eles também não, afinal, “o tempo passa, o mundo gira, o mundo é uma bola”¹¹.

¹¹ Trecho da música “Novo Namorado” da banda *Musa do Calypso* (2014).

Referências Bibliográficas

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BARBOSA, Ana Mália Tavares. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Onde a crítica começa: ideologia, reprodução, resistência. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. Culturas das imagens e os desafios dos referenciais curriculares do ensino fundamental do estado da Paraíba – Artes. In: MARTINS, Raimundo; Tourinho, Irene (Orgs.). *Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2012.

GUIMARÃES, Leda. Narrativas Visuais: ferramentas estéticas/investigativas na experiência docente. *Revista Educação e Linguagem*, Vol 13, No. 22, 2010.

ECO, Umberto. *História da Feiura*. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2014.

CARDIA, Gringo e HOLANDA, Heloísa Buarque. *Estética da Periferia: diálogos urgentes*. Recife: MAMAM, 2007.

Título Conversas de Estágio - Artes Visuais, Dança, Teatro
Autoria Luciana Borre Nunes e Marianne Tezza Consentino (orgs.)
Projeto Gráfico e Capa João Ricardo C. Silva
Revisão de Texto Luciana Borre Nunes e Marianne Tezza Consentino

fonte Arial

Editoração Eletrônica Departamento de TIC | EdUFPE
Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea
Recife, PE | CEP: 50.740-530
Fone: (0xx81) 2126.8397 | Fax: (0xx81) 2126.8395
www.ufpe.br/edufpe | livraria@edufpe.com.br

