

FAEB SUDESTE

**UTOPIA
DISTOPIA
HETEROTOPIA**

Paisagens culturais e políticas de formação

**Isabela Frade
Margarete Sacht Góes
Mirian Celeste Martins
Monica Mesquita
Rubens de Souza
Organizadores**



**Universidade Federal
do Espírito Santo**

FAEB SUDESTE

**UTOPIA
DISTOPIA
HETEROTOPIA**

Paisagens culturais e políticas de formação

**Isabela Frade
Margarete Sacht Góes
Mirian Celeste Martins
Monica Mesquita
Rubens de Souza
Organizadores**



**Universidade Federal
do Espírito Santo**

UTOPIA DISTOPIA HETEROTOPIA

Paisagens culturais e políticas de formação

Comissão Representantes FAEB Sudeste

Daniele de Sá Alves - MG
Eliane Aparecida Andreoli - SP
Eloiza Gurgel Pires - RJ
Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ES
Fernando Bueno Catelan - SP
Isabela Nascimento Frade - RJ
Julia Rocha Pinto - ES
Lucia Lombardi - SP
Mabel Emilce Botelli - RJ
Margarete Sacht Góes - ES
Mirian Celeste Martins - SP
Mônica Cristina Mesquita de Souza - RJ
Myriam Fernandes Pestana Oliveira - ES
Rubens de Souza - SP
Veronica Devens Costa – ES

Essa publicação é decorrente das discussões e experiências promovidas no II EnreFAEB – Sudeste 2020
com apoio da FAEB – Federação de Arte/Educadores do Brasil

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S471s Seminário da Federação de Arte/Educadores do Brasil
Arte/Educação: FAEB (EnreFAEB's), (2. : 2020 : Vitória, ES)
II Seminário da Federação de Arte/Educadores do Brasil :
Utopia, distopia, heterotopia : paisagens culturais e políticas de
formação [recurso eletrônico] / Margarete Sacht Góes ... [et al.],
Organizadores. - Dados eletrônicos. - Vitória : UFES,
Digital ProEx, 2021.
359 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-994935-2-2

Modo de acesso:

<<https://repositorio.ufes.br/handle/10/11784>>

1. Arte - Congressos. 2. Educação. 3. Arte - Estudo e ensino.
4. Professores - Formação. I. Góes, Margarete Sacht, 1967-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 7:37

Elaborado por Cynthia Bachir – CRB-6 ES-000485/O

PREFÁCIO.....	08
Roberta Pucetti	
ENREFAEB SUDESTE APRESENTAÇÃO.....	11
Julia Rocha Pinto	
INTRODUÇÃO.....	14
Daniele de Sá Alves	
CONFERÊNCIA DE ABERTURA	
Teatro ou Taetro.....	15
Ingrid Koudela	
MESAS TEMÁTICAS	
O componente curricular arte diante da implementação da BNCC e das reformas do “novo” ensino médio	28
Mônica Cristina Mesquita de Souza	
Heranças coloniais e pensamento decolonial em arte/educação na América Latina.....	39
Eduardo Moura	
Arte, formação e docência: quem está em sala de aula ministrando aulas de arte?.....	50
Mirian Celeste Martins	
Da antiutopia à utopia: caminhos.....	62
Lucia Gouvêa Pimentel	
INSTITUIÇÕES HOMENAGEADAS	
A Escolinha de Arte do Brasil no século XXI: história, presença e caminhos da educação pela arte.....	73
Patrícia Martins Gonçalves	
Instituto Tear 40 anos: No fio das histórias, como no fio da vida, cada um tece seu tapete.....	77
Denise Mendonça	

FÓRUNS TEMÁTICOS

1. BREVES ENSAIOS

Perguntas, conversas, vislumbres de caminhos...	90
Valentins Ana Carmen Nogueira, Daniela Martins Grillo Debora Rosa, Jonas Nogueira, Maria José Falcão Mariane Abakerli e Rita Demarchi	
Paisagens culturais e políticas de formação: Quais proposições e ações dialéticas entre teoria e prática, possíveis em arte/educação no paradigma relacional do projeto Cidade Educadora, colaboram para desvelar potencialidades educativas nos espaços públicos da urbe?.....	94
Clarice Duarte Rangel	
A respeito das infâncias, das escolas e do ensino de arte em tempos de pandemia	97
Gabriela Mafud Feracin e Leandro de Oliva Costa Penha	
Reverbera algo em mim quando canto com os alunos?	104
Jéssica Makino	
Como nutrir os encontros COM a arte na formação inicial e continuada de professores?	107
Mirian Celeste Martins	
Todo teatro é necessariamente político, já dizia Boal: E o ensino de teatro na escola também é político?	112
Fernando Bueno Catelan	

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Arte e comunidade no EnreFAEB 2020	118
Andréia Menezes De Bernardi	
Utopia e realidades da dança na infância dentro das escolas	128
Mabel Botelli	
A dança na formação de professores de nível médio e superior	
Massuel dos Reis Bernardi.....	142

O que pode uma escola sem arte?	147
Pedro Augusto Dutra de Oliveira e Renata Oliveira Caetano	

Sobre o ensino da arte na educação básica, como andam as questões relativas à formação de professores e currículo?.....	154
Mônica Cristina Mesquita de Souza	

3. DIÁLOGOS POÉTICOS

outros espaços e outros tempos e outros encontros: ações, poéticas e pedagogias por uma cena expandida	164
Vinícius da Silva Lório	

Ensinar e aprender arte pode constituir uma experiência artística a partir de processos de criação?	177
Daniele de Sá Alves	

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Dos corpos dóceis aos interatores? Como ensinar arte na educação infantil quando a perda do enquadramento faz com que a arte se misture à vida?	184
Margarete Sacht Góes	

Como transgredir enquanto tentamos apenas sobreviver?	193
Julia Rocha Pinto (UFES)	

Arte/educação na perspectiva do ensino à distância	206
Myriam Fernandes Pestana Oliveira e Veronica Devens Costa	

Arte & natureza: proposições em situação de emergência	215
Isabela Frade	

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Encontros e deslocamentos dos feminismos no ensino da arte?	231
Isabel Hennig	

A criação de bonecas/os na escola: prática poética	237
Cássia Macieira	

Partilhar e imaginar narrativas de arte/educadores	250
Auana Lameiras Diniz e Camila Serino Lia	
Qual o papel dos programas educativos e educadores de museus no ensino de arte junto à comunidade escolar na atual conjuntura da pandemia?	262
Fernanda Maziero Junqueira, Pompea Auter Tavares e Daniele de Sá Alves	
No ensino de teatro, como mediar a criação artística, tecnologia, pesquisa e produção teórica dos alunos?	269
Natalício Batista Jr., Gustavo Garcia da Palma, Gustavo Sol, Stela Fischer e Guilherme Udo	
Quais os desafios nas ações de curadoria e mediação artística na escola? ..	289
Maria Letícia Miranda e Mônica Sica	

6. CADERNOS DE ARTISTAS

Exposição Maria Cláudia no Museu de Arte Moderna	299
Maria Madeira	
Espetáculos Companhia Folclórica do Rio de Janeiro	311
Exposição Habitar-se	323
Coletivo UNESP	
Videoperformance – Corta Capim	336
Vânia Rodrigues	
Videoperformance Pele	348
Coletivo Identidade Visual	
Instalação em processo Toque	352
Lilian Amaral / Hélio Schonmann	

Essa publicação é fruto da realização do encontro regional EnreFAEB Sudeste, um acontecimento!

Um momento ímpar de trocas, experiências, conversas, conhecimentos, fortalecendo assim as discussões em torno do ensino da Arte. Todas essas vivências culminaram neste ebook “Utopia, distopia, heterotopia - Paisagens culturais e políticas de formação”.

A FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil em 2020 realiza o I SEMINÁRIO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, com o tema Arte/Educação: Utopias, distopias e Heterotopias, objetivando a promoção e fortalecimento dos Encontros Regionais da FAEB (EnreFAEB's), como meio para se aprofundar em discussões urgentes e diferenciadas de cada região administrativa do Brasil, bem como, levantar campanhas e lutas comuns ao país em sua totalidade. Um momento inédito na nossa história. Um momento que reunimos a realização dos EnreFAEB's de todas as regiões do Brasil.

O EnreFAEB Sudeste fez parte da programação Nacional com o tema: “Utopia, distopia, heterotopia - Paisagens culturais e políticas de formação” reunindo mais de 400 participantes entre professores, educadores, pesquisadores e estudantes da área de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança dos estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, bem como estudantes dos cursos de Artes Visuais e Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo.

Tivemos a oportunidade de muitas trocas na realização das palestras, mesas redondas, fóruns temáticos, vídeos, programações culturais com apresentações e exposições.

Gostaria de deixar registrado aqui meus agradecimentos a toda comissão organizadora composta por representantes da FAEB da região sudeste e as demais pessoas que direta e indiretamente contribuíram para esse acontecimento.

Lembro de um pensamento de Gilles Deleuze, o acontecimento é amplo e complexo não é qualquer coisa que se passa. Em a Lógica do Sentido ele traz:

O acontecimento não é o que acontece (o acidente), ele é no que acontece puro expresso que nos dá sinal e nos espera [...] ele é o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece.(DELEUZE, 2003, p.152)

Neste sentido, o acontecimento nos afecta, nos leva em busca da transformação do nosso próprio conhecimento. Todavia, isso só ocorre quando é bem articulado e vivenciado, algo que, por meio do encontro, da experiência, da troca é possível realizar, pois se tem o contato com o outro – professor/aluno/arte educador/artista/gestores e outros na busca da valorização e da qualidade do ensino de Arte. Rumo à ressignificação de suas práticas para não nos depararmos em armadilhas da dogmatização conceitual, teórica e política.

O acontecimento nos afecta, nos leva em busca da transformação do nosso próprio conhecimento. Todavia, isso só ocorre quando é bem articulado e vivenciado como foi o ENREBAEB Sudeste.

Portando, o EnreFAEB Sudeste foi um momento de afectação e acontecimento com muito diálogo, reflexões, discussões e projeção de ações entre os arte-educadores dos estados da região sudeste do Brasil, buscando a construção de parcerias nos diversos campos e processos de ensino/aprendizagem no campo da arte/educação.

Outro objetivo alcançado foi o levantamento das problemáticas vivenciadas pelos arte-educadores da região sudeste, identificando aspectos para ações dos Representantes Estaduais e da Federação, buscando o fortalecimento do ensino da Arte e a qualificação, articulações e lutas em prol do ensino de Arte e da formação docente e profissional em todo país.

Nós sabemos que hoje a realidade que se apresenta não é única, muito menos fácil. Será nossa realidade utópica, distópica ou heterotópica?

PREFÁCIO

A realidade não é única e sim múltipla. O mundo é múltiplo! Se o mundo é múltiplo, é um emaranhado de ideias, de conhecimentos, de emoções e sentimentos, de conexões de pensamentos e sensibilidade. E é essa sensibilidade que mobiliza a pensar e nos força a um repensar. E nos fortalece para as mudanças!

Esse Seminário e o EnreFAEB Sudeste foram múltiplos! E Por que não utópicos, distópicos e hererótopicos? Contribuíram com certeza direta e indiretamente para esse momento tão importante e delicado que o ensino da Arte passa neste país, para o nosso fortalecimento enquanto coletivo e darmos continuidade a luta pela Arte em todo o Brasil. Essa publicação é um exemplo disso! Uma boa leitura a todos!

O meu muito obrigada por fazer parte dessa história!

Londrina, 01 de julho de 2021.

Presidente da FAEB

Profa. Dr^a. Roberta Puccetti

A construção de paisagens culturais no debate das políticas de formação

Júlia Rocha Pinto

Constituindo a equipe dos representantes estaduais da Federação das/os Arte/Educadoras/es do Brasil, um coletivo de professoras/es da Educação Básica, dos Institutos Federais e do Ensino Superior assumiu, durante seis meses, a tarefa de compor, em diálogo com o Seminário Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil - FAEB, um encontro regional que pudesse mapear a geografia formativa do campo da arte na região sudeste.

A tarefa, assumida durante o período pandêmico, ficou marcada pela complexidade que envolve dialogar a distância a partir dos quatro estados da região, bem como envolver as discussões específicas de cada uma das linguagens do ensino da arte. Nesse caminho, da montanha ao mar, da praia à serra as paisagens culturais do sudeste foram assumidas como lugar de encontro e partilha das práticas individuais e coletivas engendradas em cada espaço de formação.

O trabalho do grupo foi sediado, ainda que virtualmente, pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, tomando como ponto de partida a intenção de construir novas geografias que pudessem somar os trabalhos polarizados e construídos nos diferentes territórios. Buscamos, coletivamente, expandir o debate para além dos estados, tomando como discurso um encontro da região como espaço de troca e partilha das práticas desenvolvidas nos diferentes pólos.

Na somatória dos pequenos territórios representados por cada um das/os professoras/es que compõem esse coletivo, fomos ampliando diálogos e parcerias, tornando-nos uma conurbação de diferentes espaços que foram se somando e criaram, no fim da experiência do desenvolvimento do EnreFAEB Sudeste, um outro lugar, constituído

pela complexidade de cada território. Esse evento tornou-se possível pelo encontro das políticas formativas das diferentes instituições representadas pelas/os educadoras/es que compõe o grupo.

Trabalhando em torno da temática “Paisagens culturais e políticas de formação” pensamos nosso EnreFAEB Sudeste como meio de mapear as complexas e diversas práticas culturais realizadas em cada um dos estados, bem como compreender e analisar os diferentes lócus de formação das quatro linguagens da arte, no intento de identificar potencialidades e lacunas nos contextos para fortalecer a criação de parcerias e projetos conjuntos entre as/os arte/educadoras/es da região.

Como ponto de partida, o Encontro Regional buscou mapear as práticas formativas do ensino da arte, pensando na perspectiva dos quatro estados, mas também das quatro linguagens. Nesse movimento, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo tiveram representações nas mesas de diálogos que foram constituídas durante o evento, buscando, efetivamente, dar visibilidade às questões que mobilizam a formação e atuação de arte/educadoras/es na região sudeste. Também buscamos tornar visível as práticas realizadas nas Artes Visuais, na Dança, na Música e no Teatro, tratando das especificidades que envolvem cada uma das linguagens, expandindo os limites das margens que delimitam esses territórios.

Em paralelo a essa escuta dos estados sobre as práticas formativas do ensino da arte e das linguagens, no Encontro Regional propusemos conversas mais próximas, realizadas em microterritórios que possibilitavam não somente dar visibilidade para projetos e pesquisas individuais, mas dialogar sobre as práticas que se encontram e desencontram na prática do ensino da arte. Assim, foram propostos diferentes fóruns temáticos, salas de conversa onde todos debatiam em torno de uma questão de partida. Essas conversas foram propostas por mediadores, individual ou coletivamente, mas no ato do evento foram compartilhadas por todas/os as/os participantes do Encontro.

Aqui temos um registro dessas diferentes conversas, assumindo a complexidade de variados formatos de escritas que refletem sobre as discussões elaboradas, registrando parte do Enrefaeb Sudeste. As falas das/os diferentes participantes estão registradas em artigos, relatos críticos e ensaios que documentam os trabalhos que buscaram tornar as margens entre as práticas individuais mais próximas e menos demarcadas. Os territórios que se somaram na conferência, nas mesas, nos fóruns temáticos e nas atividades da programação cultural estão aqui registrados no intuito da construção da identidade de cada estado e área, permeada pelas experiências dos estados vizinhos e das demais linguagens.

Daniele de Sá Alves

O EnreFAEB Sudeste nasceu em meio as grandiosas paisagens culturais dos territórios capixaba, paulista, fluminense e mineiro com suas montanhas, serras, cachoeiras, rios e mares.

Entre políticas de formação, caminhos e descaminhos, curvas e desvios fomos atravessados por utopias, distopias e heterotopias e, assim, seguimos a caminhada. Nesse encontro de forças contamos com instituições, mas sobretudo, contamos com gente. Gente boa e de riso fácil, gente comprometida e provocadora, presenças de força na luta e no propósito da arte e da educação. Nessa trama, tivemos quase mil inscitos, 45 fóruns temáticos, homenagens, exposições, vide performances, roda de Jongo, teve conversa...troca...muita troca... teve escola, teve criança, teve professor e professora, teve artista, teve experiência e emoção. Dentre atravessamentos, estudos, partilhas práticas e reflexões conceituais, teve tela.. muita tela... e mesmo, entretelas, teve acolhimento, teve saudade... teve afeto... respeito, admiração! Conhecimentos construídos, ensinados, aprendidos e principalmente partilhados em temáticas pulsantes. Teve gente de todo lugar do Brasil, teve boneca no museu, teve dinossauro, teve espiada na janela, teve voz e escuta, teve muita poesia, novas paisagens se formaram... Outras tantas permanecem...

Por aqui seguimos na dança e deixamos um abraço bem apertado!!!!

Teatro ou Taetro

Ingrid Dormien Koudela (ECA/USP)

O Seminário da FAEB nos propõe um desafio. No enunciado de seu título encontramos os termos utopias, distopias e heterotopias.

O Admirável Mundo Novo de Aldous Huxley (1932) e 1984 de George Orwell (1949) talvez se confundam com utopias, mas neles está ausente o essencial, ao meu ver, que é o princípio esperança.

Heterotopia é um conceito cunhado por Michel Foucault, em conferência proferida em 1967. No texto *Outros Espaços* mostra que o espaço do outro foi esquecido. Na busca pelo universal, o pensamento ocidental afastou a multiplicidade, a diferença. Estuda espaços onde são exercidas relações de poder como as prisões, a escola, o corpo, a loucura, a sexualidade.

A heterotopia é um espaço real que está fora de um espaço conhecido. Um zoo é um exemplo de heterotopia por reunir em um único espaço coisas que não estão habitualmente reunidas. Um espelho, de acordo com Foucault, é ao mesmo tempo utopia e heterotopia. Por um lado, um espelho é um lugar sem lugar e por outro é um lugar real. Ou, como diria ele, no espelho encontramos nós mesmos faltando no lugar em que estamos.

Um dos traços da heterotopia é que sempre mantêm um sistema de abertura e fechamento que as isola e conecta com seu ambiente. E um aspecto ressaltado por Foucault é seu papel com relação a outros lugares. A heterotopia cria uma ordem e razão imaginárias que servem para acentuar sua inexistência em outro lugar.

Nosso autor dá o exemplo da heterotopia de festividades, que encenam o prazer precisamente através de sua percepção como precariedade, não permanência. Não são uma vacância que você deseja que nunca termine (uma utopia talvez), mas ao contrário,

são uma vacância cujo prazer nasce na natureza temporária da experiência.

Tal princípio é característico da arte. O jogo não é uma extensão da vida, dos dados do mundo empírico, porém uma captação qualitativamente diferente do real. O contrário do jogo não é seriedade, mas sim realidade. O jogo e o teatro criam realidades, as de seus objetos.

Os conceitos teatro e jogo são muitas vezes entendidos como opostos, dicotômicos! A discussão abrange métodos e procedimentos a serem instaurados em sala de aula e sala de ensaio. Seu foco é epistemológico, envolvendo o princípio da encenação como jogo e a **negação do caráter espetacular do teatro**. Por volta do início de 1929, Walter Benjamin escreveu para Asja Lacis o “Programa para um teatro infantil proletário” (1). O destino deste programa traz laços cômicos. Benjamin havia solicitado o divórcio de sua esposa Dora para casar-se com Asja Lacis, apesar das incertezas sobre esta relação (2).

Quando Benjamin entregou o programa que foi lido no *Liebknechthaus*, centro do Partido Comunista, riram dele. Asja Lacis pediu a Benjamin que escrevesse uma segunda versão, mais clara. Apenas esta foi preservada pelo tempo. Este desenlace do “Programa para um teatro infantil proletário” fez com que, em 1929/30, a relação com Asja terminasse, pois ela deixou Berlim, enquanto o divórcio de Benjamin estava correndo ... e voltou a Moscou. Este episódio contribuiu para a aproximação entre Benjamin e Brecht.

O programa pretende estabelecer uma ponte entre a práxis comunista e as reflexões esotéricas de Benjamin. Na contramão deste emaranhado, no entanto, do ponto de vista artístico, a ideia de teatro defendido por Benjamin corresponde às proposições das mais vanguardistas, alinhada que estava com a abordagem do *Lehrstück* (peça didática), de Brecht. Benjamin, pouco tempo depois, escreveu seus *Versuche über Brecht* (Tentativas sobre Brecht) que pertence ao que há de melhor, do ponto de vista crítico, sobre o modelo pedagógico criado por Brecht (3).

O termo teatro infantil, tradução de *Kindertheater*, falseia a premissa benjaminiana que parte do princípio de um teatro feito por crianças, e não aquilo que imediatamente

associamos ao assim chamado Teatro Infantil - o espetáculo de teatro feito por adultos para crianças. Benjamin comenta em seu programa:

[...] todo desempenho infantil orienta-se não pela eternidade dos produtos, mas sim pelo instante do gesto. Enquanto arte efêmera, o teatro é arte infantil. [...] crianças que fizeram teatro dessa maneira libertaram-se em tais encenações. A sua infância realizou-se no jogo. [...] ao mesmo tempo, esse teatro infantil é o único proveitoso para o espectador infantil. Quando adultos representam para crianças irrompem tolices” (4) (grifos do autor).

O programa pedagógico benjaminiano exige nada menos do que promover o teatro como centro de toda a educação entre o quarto e o décimo quarto ano de vida.

Asja Lacis assim define sua práxis pedagógica:

O ponto de partida para os educadores e educandos era para nós a observação. As crianças observam as coisas, as relações entre elas e sua transformação; os educadores observam as crianças, o que alcançaram e como podem aplicar produtivamente suas capacidades [...] logo cedo pela manhã e novamente à noite íamos com as crianças para fora e chamávamos sua atenção como as cores se modificam à Distancia e de acordo com as horas do dia, quantos tons e ruídos soam de manhã e, à noite, o silêncio pode cantar (...) (5)

É inegável a contribuição de Benjamin para o pensamento pedagógico. Especial atenção deve ser dada ao conceito de observação como o verdadeiro “gênio da educação”.

O conceito de observação é um tema essencial da proposta pedagógica benjaminiana, intimamente ligada que está com o conceito de experiência. Subjaz à identidade entre experiência e observação um aspecto decisivo no pensamento benjaminiano – o objeto do conhecimento não é adquirido de forma passiva, mas sim ativamente. Resulta daí que a observação não se dá com relação a algo determinado, a algo singular.

A observação não resulta, portanto, da especificidade de seu objeto, realizando-se, ao contrário, através da “suspensão de todo saber”. É justamente devido ao não saber que nasce um novo saber. Aquilo que as crianças geram por meio de seu comportamento mimético não é a verdade de um conhecimento social, mas a interrupção do pensamento do adulto que está aprendendo com elas. De qualquer forma, o centro do programa é o jogo da criança, e não a encenação de um produto cênico.

Child Drama

Precursor na História do Teatro na Educação e preocupado com o teatro realizado com crianças foi Peter Slade. Seu livro *O Jogo Dramático Infantil* (6) é um livro de divulgação para pais de crianças, não tendo a mesma dimensão de *Child Drama* (7) ainda sem tradução entre nós.

No Brasil, de modo genérico, para um público não especializado, drama significa o gênero oposto à comédia, sendo imediatamente associado ao drama psicológico.

Num sentido amplo, drama é o texto escrito para diferentes personagens e de acordo com uma ação conflituosa. A origem grega da palavra Teatro, o *theatron*, revela uma propriedade fundamental desta arte: é o local onde o público olha uma ação, do grego *drao* (fazer).

Esta é a origem da oposição que encontramos em inglês entre *theater* (teatro) x *drama* as an art form (drama como forma de arte) ou *drama in education*, ou ainda, *process drama* (drama na educação/drama como processo).

Perguntado pela plateia em uma palestra: “Por que atuar em um palco tradicional é ruim para crianças?”, Peter Slade teria respondido:

Porque isso destrói o Jogo Dramático Infantil, e as crianças então, tentam meramente copiar o que os adultos chamam de teatro. Elas não são bem-sucedidas nisso, e essa não é sua maneira de representar [...]. Isto as torna conscientes da presença de um público, estraga sua sinceridade e ensina-as a se exibirem (7)

Trago o comentário de Gavin Bolton sobre este depoimento de Slade (um dos teóricos mais proeminentes do Drama no Reino Unido):

Uma mensagem aparentemente tão pouco ambígua fez a meu ver com que se passasse por cima de um dos aspectos mais significativos da filosofia de Slade. Ele procurava e via teatro na atividade dramática das crianças. Suas observações de sala de aula chamam atenção para o julgamento estético nas relações de espaço, clímax, som e silêncio, por exemplo. Em cada criança, Slade pontua, está presente o Child Drama que intuitivamente procura a beleza da forma, uma forma que quando expressa coletivamente, captura momentos de teatro. Longe de adotar uma postura anti-teatral, Slade estava procurando uma nova concepção de teatro! (8)

Em *Child Drama* Slade defende uma nova conceituação do termo Drama. Este se torna “Arte de Viver” de maneira que toda forma criativa de “fazer”, incluindo as outras artes, poderia ser incluída sob o termo Drama como conceito básico. O grande mérito de *Slade* foi ter colocado o foco sobre a profunda relação entre a brincadeira da criança e o Drama (9).

Se de início houve uma dissociação entre Drama e teatro na área de formação de professores, hoje essa dicotomia está superada. A distinção entre atividades de natureza diversa não mais distingue a atividade do artista de cena como diversamente formada. A complexa relação entre Drama e teatro levou também a uma formação do professor na qual conhecer mais sobre teatro como evento cultural, como história e como linguagem, tornou-se imprescindível.

No verbete DRAMA NA EDUCAÇÃO, a especialista e pesquisadora Beatriz Cabral (10) aponta que o relacionamento entre teatro e drama na educação tem sido constantemente revisto. Cita o teórico Hornbrook (11) para quem o drama, para se legitimar dentro do campo da educação, precisa ser teorizado na perspectiva da cultura

e da história, como uma forma de estimular a experiência central às artes na educação – aquela do reconhecimento estético, o qual é adquirido em decorrência do impacto de uma experiência vivida e indutiva. Esse impacto ocorre, segundo o autor, quando somos surpreendidos por uma profunda sensação ou experiência de reconhecimento, quando elementos de uma sensibilidade internalizada subitamente coincidem com suas representações na própria cultura.

De acordo com Cabral, no Brasil a confluência entre o Drama e uma tradição centrada nos Jogos Teatrais de Viola Spolin e nas Peças Didáticas de Bertolt Brecht expande estudos e experimentos realizados em parcerias pelos pesquisadores e professores na área de Pedagogia do Teatro.

Na psicogênese da linguagem e do jogo na criança, a função simbólica ou semiótica (Piaget) (12) aparece por volta dos dois anos e promove uma série de comportamentos que denotam o desenvolvimento da linguagem e da representação. Piaget enumera cinco condutas, de aparecimento mais ou menos simultâneo, colocadas na ordem de complexidade crescente: *imitação diferida, jogo simbólico ou jogo de ficção, desenho ou imagem gráfica, imagem mental e evocação verbal* (língua).

A evolução do jogo na criança se dá através de fases que constituem estruturas do desenvolvimento da inteligência: jogo sensório-motor, jogo simbólico e jogo de regras. O jogo de regras aparece por volta dos sete/oito anos como estrutura de organização do coletivo e se desenvolve até a idade adulta nos jogos de rua, jogos tradicionais, folguedos populares, danças dramáticas.

O jogo de regras favorece a aprendizagem da cooperação, no sentido piagetiano. Na teoria epistemológica de Piaget, o processo de equilíbrio é promovido através da relação dialética entre a assimilação da realidade ao eu e a acomodação do eu ao real.

Com foco na psicologia do desenvolvimento, é importante notar que a relação dialética entre assimilação e acomodação não se dá de forma harmônica no desenvolvimento da criança. Na primeira infância, prevalece a assimilação da realidade

ao eu, determinada pela atitude centrada em si mesma da criança até os seis/sete anos. O jogo de regras supõe o desenvolvimento da inteligência operatória, quando a criança desenvolve a reversibilidade de pensamento. O amplo repertório dos jogos de regras (13) sempre foi instrumento de aprendizagem privilegiado da infância, quando pensamos nas brincadeiras de rua como as amarelinhas, os jogos de bolinhas de gude e tantos outros. A expressividade da criança é uma manifestação sensível da inteligência simbólica egocêntrica. Através da revolução copernicana que se opera no sujeito ao passar de uma concepção de mundo egocêntrica para uma concepção descentrada do Eu, a fase das operações concreta dá início ao processo de reversibilidade do pensamento.

Esse princípio irá operar uma transformação interna na noção de símbolo na criança. Integrada ao pensamento, a assimilação egocêntrica do jogo simbólico cede lugar à imaginação criadora.

Através de uma correlação com a conceituação piagetiana, a maior contribuição de Vygotsky (14) reside no favorecimento de processos que estão embrionariamente presentes, mas que ainda não se consolidaram. A zona de desenvolvimento proximal é estimulada através dos jogos simbólicos, dos jogos de regras e dos jogos de construção.

Nesta perspectiva, o jogo teatral (15) é um jogo de construção, no qual a consciência do como se é gradativamente trabalhada, em direção à articulação de uma linguagem artística – o teatro.

A intervenção educacional do coordenador de jogo é fundamental, ao desafiar o processo de aprendizagem de construção de significados. A zona de desenvolvimento proximal muda radicalmente o conceito de avaliação. As propostas de avaliação do coordenador de jogo deixam de ser retrospectivas (o que o aluno foi, de onde partiu) para se transformar em prospectivas (o que o aluno poderá vir a ser). A avaliação passa a ser propulsora do processo de aprendizagem.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, como princípio de avaliação,

promove, com particular felicidade, a construção das formas artísticas. No jogo teatral, através do processo de construção da forma estética, a criança estabelece com seus pares uma relação de trabalho onde a fonte da imaginação criadora – o jogo simbólico – é combinada com a prática e a consciência da regra de jogo, as quais interferem no exercício artístico coletivo. O jogo teatral passa necessariamente pelo estabelecimento do acordo de grupo, através de regras livremente consentidas entre os parceiros. O jogo teatral é um jogo de construção com a linguagem artística. Na prática com o jogo teatral, o jogo de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de significados, através da forma estética. Na escola, quase sempre o ensino do texto, entendido ainda como leitura e escrita apenas, é mal engendrado. Os traumas causados por um processo de alfabetização mal conduzido ressoam dolorosamente nas aulas de teatro. Textos são recitados de forma mecânica por alunos, se não houver uma reorientação metodológica que nasce pelo e no jogo e no teatro.

A criança brinca, dramatiza situações e diálogos.

Nas brincadeiras de roda, o texto é introduzido com leveza, através da música e de versos rimados ou breves narrativas. Uma alfabetização assassina pode truncar essa relação espontânea com a fala. Considerando a fala como primeiro texto, é nos jogos simbólicos da primeira infância que nasce o texto. Esse fio condutor pode ser retomado nas aulas de teatro através dos jogos teatrais, nos quais o exercício espontâneo com a fala do corpo e da voz promovem processos de cooperação que nascem no plano sensório-corporal.

Taetro

Outra conceituação que pode vir a contribuir para a nossa reflexão sobre teatro e pedagogia do teatro aponta para Bertolt Brecht. Ao buscar uma tradução para o inglês do termo *Lehrstück*, ele sugere que o melhor termo seria *learning play* (ou seja, jogo de

aprendizagem). Brecht cria a diferença entre a peça épica de espetáculo (Episches Schaustück) e a peça didática (Lehrstück), apontando para sua nova concepção de pedagogia e teatro:

“[...] o equivalente inglês mais próximo que encontro é jogo de aprendizagem [...] que muitas vezes não necessitava do palco no sentido tradicional” (16)

Em outro momento, pontua:

“Se não quiserem chamar de teatro, chamem de taetro” (17)

Brecht sublinha que a principal função da peça didática é a educação dos participantes do Kollektiver Kunstakt (ato artístico coletivo). A peça didática ensina quando nela se atua, e não através da recepção estética passiva.

A peça didática é endereçada diretamente ao leitor, que passa a ser o ator/autor do texto. A revisão do texto é parte integrante das peças didáticas, sendo prevista pelo autor a alteração do texto dramático pelos jogadores.

O conceito de modelo de ação está intimamente relacionado a processos de aprendizagem: **modelo** como um exercício artístico coletivo que tem por foco a investigação das relações dos homens entre os homens; **modelo** como um texto que é objeto de imitação crítica.

Embora o modelo de ação repouse sobre a forma poética da dramaturgia da peça didática, essa forma é atualizada através da relação dialógica entre jogo teatral e texto.

Essa dialogicidade (sem dúvida acentuada no confronto com o modelo de ação) poderá ser estabelecida em um momento anterior à introdução do texto, através do processo de jogos teatrais. A combinação entre a parte fixa – texto – e a parte móvel – jogo teatral – propõe que o controle sobre a aprendizagem não ocorre de forma fechada ou previsível. Embora as questões suscitadas pelo texto constituam a moldura, o modelo da ação é tematizado pela parte móvel. Outro momento da relação dialógica entre jogo teatral e texto pode ser exemplificado através dos jogos de apropriação do texto.

Ao “brincar” com o texto, hábitos de leitura escolar arraigados são superados, em função da integração dos planos de percepção físicos e intelectuais. A percepção sensório-corporal causa um novo olhar frente ao discurso e à ação de falar. Nos jogos de apropriação do texto, seu significado permanece em aberto. Não procedemos a uma análise do texto buscando uma interpretação. A interação no jogo leva a uma multiplicidade de imagens e associações, que são experimentadas corporalmente, através da linguagem gestual.

O que diferencia o ato artístico coletivo do modelo de ação brechtiano é o princípio do estranhamento, que incorpora o sensório e o racional, provocando a experiência estética.

Na busca pelo topos do teatro na escola, vou buscar o princípio esperança.

A esperança, como princípio antropológico, de acordo com Ernst Bloch, é uma experiência humana utópica. A utopia das criações imaginárias, dos sonhos acordados, das esperanças de coletivos por um futuro melhor vê o homem como vir-a-ser. Seus desejos se manifestam através da arte, da técnica, da ciência, da religião. Sua esperança é o visível e o invisível, o dizível e o indizível, o possível e o impossível.

No senso comum, quando tratamos do teatro na escola, muitos professores de artes pautam seus trabalhos na montagem de um espetáculo com um texto pré-estabelecido, divisão de papéis, ensaios e estreia, às vezes ligado a uma data comemorativa e/ou a um fim didático. Esse modelo de ensino do teatro é combatido por muitos autores como Walter Benjamin, Bertolt Brecht, Peter Slade e Jean Piaget, entre outros. A discussão abrange métodos e procedimentos a serem instaurados em sala de aula e sala de ensaio.

A transformação do u-topos no topos deste teatro se realiza através da utopia concreta que é um ensaio de comportamento através do jogo teatral. O conceito de utopia concreta de Ernst Bloch rompe o limite da utopia como algo impossível. Suas bordas vão além do que ainda não é. E trafegam para além do que ainda não tem lugar.

Ao mesmo tempo enigma e mistério. O autor de *Espírito da Utopia* não considera a esperança como disposição afetiva, nem como virtude moral.

A esperança pertence a uma estrutura no plano cognitivo. Quando compartilhada, ela se enraíza no mais concreto e material da natureza e da sociedade, da cultura e da história. De modo que há de ser compreendida como indicação de futuro, antecipação quase prevista. É a utopia que dá impulso para a transformação, para a mudança. É na direção do futuro, esse desconhecido, que caminhamos, buscando no passado seu esclarecimento e no presente sua construção.

O trabalho do professor de teatro na escola pode ser comparado com aquele do cartógrafo que caminha por um terreno aparentemente conhecido, mas sempre novo, desconhecido, inexplorado, incerto, medindo-o. Aí o que é estranho e inusitado se torna tão visível como aquilo que é cotidiano, velho conhecido, suas diferenças e potencialidades. Como cartógrafo, o professor de teatro se depara com heterotopias, na forma de territórios limite nos quais nascem novas qualidades estéticas, culturais e sociais.

Cabe perguntar se os muitos pés caminhando pelos lugares das escolas podem transformar o utopo no topos deste outro teatro na vida do cidadão e da pólis.

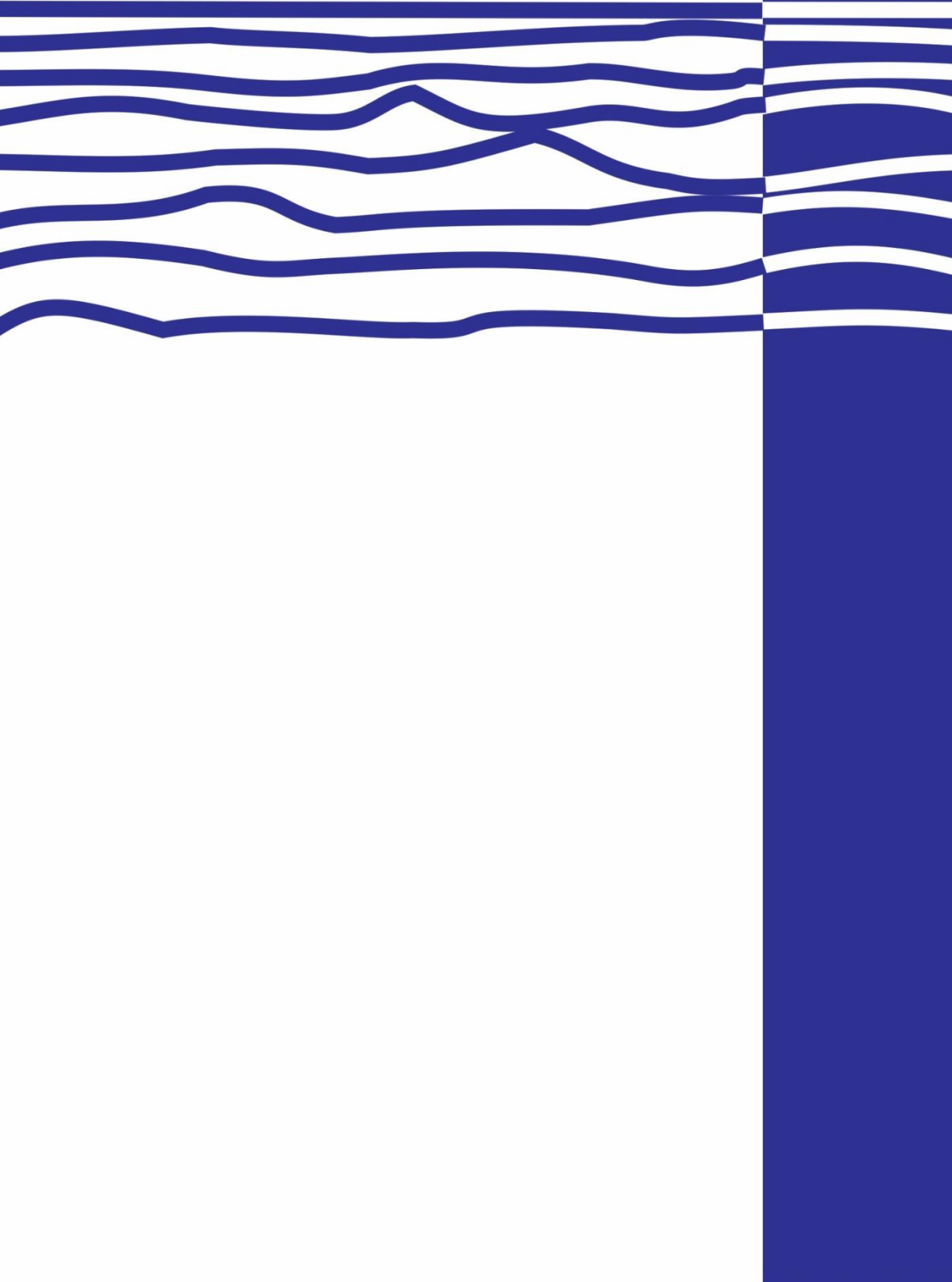


Ingrid Dormien Koudela é uma das professoras pioneiras em Pedagogia do Teatro, sendo iniciadora de pesquisas com este enfoque na Universidade de São Paulo, a primeira instituição brasileira a oferecer programas de Mestrado e Doutorado específicos neste setor.

Suas publicações incluem *JOGOS TEATRAIS*, uma abordagem teórico-prática realizada a partir das propostas de Viola Spolin e BRECHT: *UM JOGO DE APRENDIZAGEM*, livro no qual desenvolve a teoria de Brecht sobre a peça didática e *TEXTO E JOGO* que vai além de relato e análise de experiências e suas respectivas influências, apresentando o resultado de suas pesquisas, publicadas pela Editora Perspectiva.

NOTAS:

- (1) BENJAMIN, W. Reflexões sobre A Criança, o Brinquedo e a Educação Tradução: Mazzari, M.V. SP: Duas Cidades; Ed. 34, 2009.
- (2) BENJAMIN, W. Diário de Moscou SP: Cia. Das Letras, 1989.
- (3) BENJAMIN, W. Versuche über Brecht, Frankfurt: Suhrkamp, 1981.
- (4) BENJAMIN, W. Reflexões sobre A Criança, o Brinquedo e a Educação Tradução: Mazzari, M.V. SP: Duas Cidades; Ed. 34, 2009.
- (5) LACIS, A. Revolutionär im Beruf: Berichte über proletarisches Theater. Ed. BRENNER, H. München: Rogner& Bernhard, 1976.
- (6) SLADE, P. O Jogo Dramático Infantil Tradução: Tatiana Belinky, SP: Summus, 1978
- (7) SLADE, P. Child Drama London: University of London Press, 1954.
- SLADE, P. idem, p. 97
- (8) BOLTON, G. Drama as Education: An Argument for Playing Drama at the Centre of the Curriculum London: Longman, 1984.
- (9) BOLTON, G. Acting in Classroom: a Critical Analysis. Odon: Trentham Books, 1998. p. 230 (grifos do autor).
- (10) CABRAL, B., DRAMA NA EDUCAÇÃO, in: Léxico de Pedagogia do Teatro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2015, pp. 55-56.
- (11) HORNBROOK, D. Education in Drama Longo: The Falmer Press, 1991.
- (12) PIAGET, J. A Psicologia da Criança SP: DIFEL, 1982.
- (13) PIAGET, J. O Julgamento Moral na Criança SP: Mestre Jou, 1932.
- (14) VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente SP: Martins Fontes, 1989.
- (15) SPOLIN, V. Improvisação para o Teatro SP: Perspectiva, 2012 (5ª ed.).
- (16) KOUDELA, I.D. BRECHT: UM JOGO DE APRENDIZAGEM SP: Perspectiva, 2015, p.122.
- (17) KOUDELA, I.D. BRECHT NA PÓS-MODERNIDADE SP: Perspectiva, 2016.
- (18) BLOCH, E. O Princípio Esperança Rio: Ed. Contraponto, 2006.



O componente curricular arte diante da implementação da BNCC e das reformas do “novo” ensino médio

Mônica Cristina Mesquita de Souza

O presente texto traz reflexões sobre o ensino da arte e de seu respectivo componente curricular, no âmbito da educação básica brasileira, diante das recentes reformas curriculares, especificamente com a implementação da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e do “novo” Ensino Médio.

Historicamente, no Brasil, já tivemos várias reformas no currículo educacional. Dentro deste contexto, o ensino da Arte passou por diversas formas de abordagem, não apenas relativas às propostas metodológicas, técnicas e epistemológicas, mas principalmente relativo à definição de competências específicas da área, carga horária, bem como de conteúdos a serem trabalhados, e a forma de inserção (ou não) dos mesmos no currículo das escolas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, “a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas considerada “atividade educativa” e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 24). Após a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, inicia-se as discussões sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases Educacionais, e, como resultado deste processo, em 1996 é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/96. No tocante ao ensino da Arte no Brasil, a LDB de 1996 foi um marco histórico, pois no art. 26 da referida lei, que trata especificamente sobre currículo, é regulamentado “arte” como “componente curricular” obrigatório na educação básica escolar.

Outros documentos importantes que passaram a integrar a legislação educacional brasileira, após a LDB de 1996, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os

PCNs tinham por finalidade “orientar a formulação das propostas curriculares das diversas regiões do Brasil, os projetos pedagógicos, as escolas e as ações dos docentes quanto à elaboração do planejamento didático propriamente dito” (BRASIL, 2006, p.167). Trata-se de orientações de conteúdos e currículos específicos para cada componente curricular da Educação Básica.

Os PCNs de Arte ressaltam a importância deste componente curricular e apontam que a educação nesta área propicia por si só o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, os quais caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. Através do estudo da Arte, o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, “tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas” (BRASIL, 1997, p. 19). O documento destaca que o universo da Arte “caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo” (BRASIL, 1997, p. 26). Essa percepção artística está pautada em signos próprios, na experiência estética e percepção do mundo, através de sons, gestos e visualidade. Nos aspectos epistemológicos, os PCNs foram um importante documento que defende a autonomia da Arte enquanto um campo de conhecimento e sua inserção no currículo.

No tocante aos conteúdos a serem trabalhados especificamente no componente curricular Arte, os PCNs já determinavam que fosse constituído pelo ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro. O que foi reforçado em 2016, com a aprovação da Lei 13.278, que regulamentou no § 6º do art. 26 da LDB especificando que as “artes visuais, a dança, a música e o teatro” são as “linguagens” específicas que constituirão o componente curricular “Arte” nas escolas.

Apesar da existência dos PCNs como norteadores curriculares, nos últimos anos já vinha sendo discutida e esboçada a elaboração de um currículo mínimo a nível nacional e a criação de uma *Base Nacional Comum Curricular*, como já era previsto na própria Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, todo o processo da BNCC desde o início gerou muitas discussões, disputas de poder pelo currículo escolar e críticas principalmente por parte dos professores e profissionais da área da educação. Mas, mesmo dentro deste universo, em 2018 foi sancionada pelo Ministério da Educação a nova Base Nacional do Currículo Comum (BNCC), que se apresenta como um documento de caráter “normativo”, definindo as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas “ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07), e ainda é colocada como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 08).

Na sua estrutura, a BNCC está organizada em grupos que eles estão denominando de “áreas de conhecimento”. O documento agrupou determinadas disciplinas nos “grupos” de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Ressalta-se aqui que os antigos PCNs do Ensino Médio também tinham esse grupos, contudo, diferente da BNCC, os PCNs propunham um diálogo interdisciplinar entre os campos de conhecimento e componentes curriculares de forma mais isonômica, e não priorizando certos conteúdos em detrimento de outros.

Outro ponto que chama atenção na BNCC é o fato de estarem denominando “agrupamentos” de disciplinas pelo termo “áreas de conhecimento”. Disciplinas inclusive que pertencem, na realidade, a áreas e campos de conhecimento diferentes. O que pode ser constatado ao analisar outros documentos de classificação nacional e internacional que atendem, inclusive, a acordos a nível mundial firmado pelo Brasil no âmbito educacional e profissional. Podemos citar como exemplos a Classificação Internacional Normalizada da Educação Adaptada para Cursos de Graduação e Sequenciais (Cine - Brasil 2018) do Ministério da Educação, que teve por base o International Standard Classification of Education – Fields of Education and Training (ISCED-F) 2013, e, ainda, a Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho (CBO), baseada na Classificação

Internacional Uniforme de Ocupações (CIUO); além do próprio documento da tabela de “áreas de conhecimento” da CAPES. Em todos estes documentos a classificação e o entendimento do que seria “área de conhecimento” é diferente. A BNCC está colocando inclusive disciplinas de áreas de conhecimento e profissionais totalmente diferentes dentro de um mesmo grupo, e chamando esse grupo, de forma equivocada, como “área de conhecimento”, como se fossem profissões similares, quando, na verdade, não são.

O componente curricular Arte, por exemplo, na BNCC, está inserido em uma área chamada “Linguagens”, juntamente com os componentes de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física. Entretanto, como podemos observar em outros documentos que tratam sobre classificação de “áreas”, “Linguagens” não é considerada uma “área de conhecimento”, talvez um campo de estudo, mas não uma área profissional, por exemplo.

Então se questiona qual o critério para essa classificação de agrupamentos na BNCC, e para quê colocar estas disciplinas específicas nessa área chamada “Linguagens”?

No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003), uma das definições de Linguagem é “qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais, etc.” (p.2285). Mas, dentro desta lógica de pensamento, a matemática também não seria uma “linguagem”?

A própria BNCC ao se referir ao campo da matemática também a coloca como uma “linguagem”, ao tratar sobre os objetivos da matemática nos anos finais do ensino fundamental o documento da BNCC diz que “Nessa fase, precisa ser destacada a importância da comunicação em linguagem matemática com o uso da linguagem simbólica, da representação e da argumentação. (BRASIL, 2018, p. 298). Se a matemática pode ser considerada uma “linguagem” porque na BNCC este componente curricular não está sendo colocado nesse agrupamento de disciplinas chamado “Linguagens”? Na BNCC, a matemática aparece como uma “área de conhecimento” específica.

Cabe esclarecer que não é o objetivo aqui fazer “enquadramentos” de uma

disciplina de outra área de conhecimento, pois o nosso foco aqui é o campo da Arte. Essa exemplificação é apenas para chamar atenção para a disputa de poder no currículo que se instaura diante da implementação da BNCC e questionar o fato de a quem interessa colocar o componente curricular “Arte” de forma genérica como uma subárea dentro da área de Linguagens nessa reforma de currículo?

Em um texto publicado nos anais do ConFaeb de Fortaleza em 2015, Ana Mae Barbosa destaca os interesses por trás desta reforma curricular e chama atenção para a luta contra a desqualificação da Arte ainda na versão preliminar do documento da BNCC, que, na época, estava em discussão no país. Ela ainda aponta para erros já comentados no passado sobre entendimentos equivocados de interdisciplinaridade e de uma proposta de ensino e formação polivalente em arte; discursos e propostas ultrapassadas as quais sabemos, por experiência, que na prática não funcionam. Portanto, voltar a este tipo de discussão e tentar implantar este tipo de proposta na atualidade é um retrocesso não apenas para a arte, mas para a educação como um todo.

Por favor não acreditem no falso discurso da interdisciplinaridade. Já fomos enganados pela ditadura que em nome da interdisciplinaridade pretendeu preparar em dois anos um professor para ensinar música, teatro, artes visuais, dança e desenho geométrico tudo ao mesmo tempo. Ninguém pode ser Leonardo da Vinci no século XXI. Agora em nome da interdisciplinaridade querem impedir que as novas gerações tenham acesso verticalizado, aprofundado às artes. (BARBOSA, 2015, p. 18)

E citando Gombrich, Ana Mae também esclarece sobre o que seja realmente interdisciplinaridade, e aponta o equívoco na estrutura da BNCC que deveria colocar Arte como uma área específica e não uma “subárea.

“interdisciplinaridade supõe disciplinas a serem integradas e não sub componentes a serem tomados em conta, se o professor quiser e souber integrar, no ensino de disciplinas. Se o currículo é baseado em disciplinas Artes Visuais, Teatro, Dança e Música tem que ser disciplinas também. Lutemos contra a SUB ARTE no currículo. Lutemos contra a educação banqueira não só contra a educação bancária que Paulo Freire condenava” (BARBOSA, 2015, p. 18)

Neste sentido conforme apontado pela professora Ana Mae, a BNCC tem um erro estrutural que é o fato do componente curricular Arte constar como se fosse uma “subárea” dentro de “Linguagens”, o que pode dar margem para interpretação equivocada de polivalência em Arte, o qual vai contra as habilitações e formações para atuar na área e as legislações, inclusive contra o Parecer CEB 022/2005 do MEC, que designa “Arte, como uma área de conhecimento com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. (BRASIL, 2005, p. 1). Arte é uma área, a habilitação para atuar como professores de Arte são quatro licenciaturas diferentes e cada um destes campos possui formações específicas.

Mas, na estrutura da BNCC, aparece apenas o componente curricular “Arte”, quando, na verdade, o campo da Arte deveria ter quatro disciplinas diferentes, sendo elas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Portanto, Arte deveria ser uma área com quatro subáreas, ou até cinco, se incluirmos o Audiovisual, uma vez que também temos licenciaturas específicas em Cinema e Audiovisual.

Mas além desta questão, diante da aprovação do documento da BNCC, outro ponto até mais grave é um possível entendimento equivocado de que as disciplinas irão se diluir e que o ensino na educação básica será por “áreas”. Por isso para evitar entendimentos mais equivocados ainda, deve ser esclarecido na implementação da BNCC, que em momento algum o documento propõe o fim dos componentes curriculares e um ensino por “áreas” ou a apropriação indevida de competências e conteúdos e saberes de outras áreas. O próprio documento no texto da BNCC ressalta que:

“A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas). (BRASIL, 2018, p. 32)

Cabe salientar, portanto, que mesmo sendo colocados na BNCC juntos, dentro de uma “área” chamada “Linguagens”, e apesar dos possíveis diálogos e possibilidades de trabalhos interdisciplinares, os componentes curriculares de Letras (Línguas e suas Literaturas), de Arte e de Educação Física são autônomos, e na verdade são campos de conhecimento e profissionais diferentes, com formações distintas.

Esse problema estrutural da BNCC relativo ao componente curricular de Arte vai contra a legislação e fere a isonomia, pois, de certa forma, privilegia alguns componentes curriculares em detrimento de outros. No campo das Letras (Línguas e suas Literaturas), por exemplo, temos formações diferentes como Português, Inglês ou Espanhol e “suas Literaturas” e cada uma delas aparecem como disciplinas diferentes na BNCC, pois entende-se que possuem formações diferentes. Fazendo uma analogia, seria o mesmo que achar que na área de Letras os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol deveriam ser uma disciplina única ministrada pelo mesmo professor. Por quê a área de Letras tem um tipo de tratamento e a de Arte outro?

Todos estes apontamentos são para chamar atenção e para refletir sobre a falta de isonomia de tratamento entre os componentes curriculares, onde privilegia-se determinados conteúdos em detrimento de outros. E, ainda, alertar para os vários equívocos estruturais e epistemológicos da BNCC, os quais devem ser corrigidos para evitar erros durante a sua implantação, com interpretações mais equivocadas ainda, principalmente relativas à reforma curricular proposta para o “novo” Ensino Médio.

No tocante ao Ensino Médio, a LDB define no seu art. 35, que este é a “etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: “IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. (BRASIL, 1996, p. 8). Especificamente sobre o ensino da Arte, na reforma do Ensino Médio e na implantação da BNCC, o Parecer CNE/CP Nº: 15/2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e trouxe orientações aos sistemas de ensino e às

instituições e redes escolares sobre sua implementação, reforça a determinação do art. 26 da LDB, que estabelece que os currículos da Educação Básica, que o parágrafo 2º determina, por sua vez, que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2018, p. 5).

O mesmo parecer reforça que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de Ensino da Arte”. O documento ainda aponta sobre os itinerários formativos, exemplificando que “considerando os quatro eixos estruturantes do currículo do Ensino Médio, por exemplo, os estabelecimentos de ensino podem conceber currículos que contemplem diversas ênfases, seja do ensino das ciências, seja das artes, ou dos códigos e linguagens ou da matemática” (BRASIL, 2018).

Observa-se que o documento sugere que Arte poderia ser uma área separada de Linguagens e, até mesmo, um itinerário formativo no Ensino Médio. Por quê, na implementação e na prática, Arte não está sendo colocada como uma área de conhecimento específica ou mesmo um itinerário formativo? Por quê Arte está sendo colocada como um componente curricular único, como se fosse uma subárea dentro de Linguagens?

Ainda sobre legislações, a Lei 13.415/2017, que fez as alterações na LDB, propõe que o currículo do Ensino Médio seja composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, orienta que estes devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. Mas, a mesma lei, reforça no § 2º do art. 26, que trata sobre currículo, que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017). Desta forma, entende-se que componente curricular “arte” deve ser obrigatório em todos os anos da educação básica, inclusive nos três anos do ensino médio.

Outro apontamento que trazemos para esta reflexão aqui é sobre a Resolução 04 de 17 de dezembro de 2018 do MEC, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio, este documento estabelece em seu art. 18, que “Cabe ao Conselho

Nacional de Educação emitir normas complementares com orientações específicas para: ...III - O componente de Arte, em suas diversas manifestações” (BRASIL, 2018, p. 09).

Até o presente momento, o Ministério da Educação não emitiu as tais normas complementares para atendimento do Parecer CNE/CP Nº: 15/2018 quanto às orientações específicas para o componente curricular Arte e para o ensino nas suas quatro subáreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, bem como uma proposta de políticas públicas para atendimento e implementação da Lei 13.278/2016.

É preciso, portanto, uma melhor organização dos profissionais da área de Arte e das nossas associações para cobrarmos essas questões aqui apontadas, a fim de que as conquistas da arte/educação que tivemos nos últimos anos não sejam perdidas e a educação em arte totalmente comprometida e prejudicada. Chamo atenção também para a necessidade de estarmos atentos, participarmos e acompanharmos de perto as implementações da BNCC e das reformas curriculares do Ensino Médio, para que não sejam implementadas à revelia, através de entendimentos equivocados que podem causar mais prejuízos ainda para a área de Arte, e um apagamento das epistemologias, identidade e saberes próprios historicamente construídos por este campo de conhecimento. Indo contra o acesso a um ensino da arte e educação de qualidade nas escolas a que nossos jovens e a sociedade tem direito.

Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Políticas Públicas para o Ensino da Arte no Brasil: O Perde e Ganha das Lutas**. Anais do Confaeb 2015. Disponível em: <<https://faeb.com.br/confaeb/anais-confaeb-2015/>>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

BRASIL. **Classificação Internacional Normalizada da Educação Adaptada para Cursos de Graduação e Sequenciais de Formação Específica (Cine Brasil)**, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/cine-brasil>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 de maio. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego, **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, Livro-1**, Brasília: 2002. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br>. Acesso em: 04 de maio. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 14 de maio. 2021.

BRASIL Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**. 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 14 de maio. 2021.

BRASIL Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 14 de maio. 2021.

Lei de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e da outras providências**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 de maio. 2021.

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 14 de maio. 2021.

BRASIL Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2006. MEC. Brasília: DF, 2006. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 14 de maio. 2021.

BRASIL **Parâmetros curriculares nacionais : arte (1ª a 4ª Séries)** – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 14 de maio. 2021.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte (5ª a 8ª. Série)**, Brasília : MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>. Acesso em: 14 de maio. 2021.

BRASIL MEC, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte-II Linguagens Códigos e SuasTecnologias**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL MEC, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 022/2005**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf. Acesso em 20 de maio. 2021.

MESAS TEMÁTICAS

BRASIL MEC, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 15/2018**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/103561-pcp015-18/file>. Acesso em 20 de maio. 2021.

BRASIL MEC, Ministério da Educação. **Resolução 04 de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em 20 de maio. 2021.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2003

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. **International Standard Classification of Education Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013): Detailed Field Descriptions**. 2015. Disponível em <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>. Acesso em: 14 de maio. 2021

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones**. Página de Entrada. Suíça: CIUO, 2008. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/index.htm>. Acesso em: 14 de maio. 2021

Heranças coloniais e pensamento decolonial em arte/educação na América Latina

Eduardo Junio Santos Moura (Unimontes)

Não penso nada sobre o “descobrimento”
porque o que houve foi conquista.
E sobre a conquista,
meu pensamento em definitivo
é o da recusa.
Paulo Freire (Pedagogia da indignação)

Introdução

O convite para participação nesta mesa do Seminário Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e, neste, no II EnreFAEB Sudeste é mais uma oportunidade de apresentar as inquietações que movem o meu discurso sobre as (im)possibilidades de uma Arte/Educação decolonial na América Latina. Neste debate, continuo trazendo, como tenho feito em meus escritos dos últimos anos, algumas dessas inquietações no sentido de provocar um (re)pensamento crítico sobre as epistemes que estão na base da formação docente em Arte e, conseqüentemente, da Arte/Educação na América Latina.

Argumentos

Inquietam-me as heranças coloniais que, na contemporaneidade, se apresentam como colonialidades do poder, do saber e do ser na América Latina que, refletidas nos campos da Arte, da Educação, da Arte/Educação, nas instituições de formação docente em Arte, nos currículos de cursos e nos processos formativos, privilegiam uma matriz de conhecimentos eurocêntrica e deslegitimam os saberes, as artes e as culturas latino-americanas. Assim, inquietam-me, tanto a universalidade – uma única versão: europeia/estadunidense – da produção de conhecimentos, quanto as impossibilidades de produção de saberes, excluídos pela visão hegemônica.

Logo, inquietam-me as questões epistemológicas acerca da Arte, da Educação e da Arte/Educação na América Latina. Não se trata de um olhar incauto e desconexo que pensa a Arte e as culturas da América Latina na Arte/Educação, mas um olhar crítico que problematiza as hierarquizações, os apagamentos e as invisibilizações dos conhecimentos de matriz latino-americana, da formação à atuação docente em Arte.

No pensamento de Darcy Ribeiro, em “América Latina: pátria grande” (1986), sob a égide da problemática “A América Latina existe?”, encontro a justificativa para um olhar regionalista latino-americano. O autor destaca, logo no início da obra, que não há dúvida de que, sim, existe uma América Latina! E prossegue complementando: “mas é sempre bom aprofundar o significado dessa existência” (RIBEIRO, 1986, p. 11).

Nas reflexões do sociólogo peruano Aníbal Quijano encontro um argumento para aprofundar o significado da existência da América Latina quando aponta que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 126). Na mesma direção, a antropóloga argentina Rita Laura Segato aponta que “o roubo mais importante do processo colonial é a memória de quem somos: o espelho” (SEGATO, 2013). Há no pensamento do grupo Modernidade/Colonialidade um dos caminhos teóricos para aprofundar o significado da existência da América Latina.

O coletivo de intelectuais latino-americanos e latino-americanas revisam a epistemologia das ciências sociais e das humanidades na região e o programa de estudos do grupo M/C pode ser compreendido como uma contraposição às grandes narrativas modernistas / colonialistas, localizando seus questionamentos nas bordas dos sistemas de pensamento e investigações (MIGNOLO, 2003), possibilitando modos de pensamento não-eurocêntrico (ESCOBAR, 2003). O grupo compartilha a coexistência de diferentes epistemes e formas de produção de conhecimento que coloca em xeque o desenho colonial e imperial da geopolítica do conhecimento e a subalternização epistemológica que esse modelo promove, como apontado por Catherine Walsh (2004), uma das

intelectuais que compõe o grupo.

Ainda, há no pensamento de Ana Mae Barbosa, pioneira da Arte/Educação brasileira, desde a década de 1980, inúmeras referências ao que pode ser compreendido como uma “Arte/Educação decolonial” (MOURA, 2019, 2018). A educadora é pioneira também em olhar este campo de conhecimentos por um viés anti-colonialista e decolonial.

A ideia de ‘Arte/Educação’ em Barbosa contrapõe-se às anemias teórico/práticas e metodológicas da ‘Educação Artística’ e aponta uma perspectiva decolonial ou, pelo menos, uma “perturbação da consciência colonizada” (BARBOSA, 1998, p. 32).

O centro das inquietações, aqui, passa pelo “giro decolonial” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007), aprofundando o significado da existência contemporânea da América Latina, levantando questões acerca da Educação e da Arte/Educação e, um passo antes, apontando questionamentos que se relacionam à formação docente em Arte na América Latina.

(De)formação para docência em Arte

As problematizações acerca do ensino/aprendizagem de Arte e da formação docente em Arte me acompanham desde minha graduação na licenciatura em Educação Artística, especialmente no que diz respeito à hegemonia europeia/estadunidense das expressões artísticas, das imagens e dos/as produtores/as em Arte que compuseram os repertórios, os processos e ações pelos quais me formei, acadêmico-inicialmente.

Aqui, destaco as marcas deixadas pelos processos formativos de um componente curricular chamado de “História da Arte”. No percurso desenvolvido neste componente, foram seguidos, linear e cronologicamente, estudos desde uma pré-história da arte europeia, das cavernas de Lascaux, na França, e Altamira, na Espanha, até as vanguardas modernas das artes visuais na Europa. O percurso foi interrompido nesse limiar, quando surgiu o argumento de que ‘o componente curricular havia atingido o ápice da arte que interessava/necessitava ser conhecida’.

O discurso docente, marcadamente eurocêntrico nesse processo, não me deixava esquecer das constantes referências ao que se concebia como “Mãe Grécia”, uma divindade provedora de toda a “Boa Arte” universal, que legou à humanidade o que havia de melhor nesse campo de conhecimentos. Nessa visão, a Arte (com A maiúscula) que determinava os conhecimentos legítimos em história da arte para uma satisfatória formação docente em Arte era proveniente da Europa.

Devo a esse percurso formador todo o conhecimento sobre os preciosos “ismos” da história da arte europeia: classicismo, neoclassicismo, romantismo, realismo, impressionismo, expressionismo, simbolismo, fovismo, cubismo, surrealismo, dadaísmo etc. Porém, não posso deixar de debitar à esse mesmo processo formativo, todo o desconhecimento sobre outras artes, outras histórias e outros “ismos” apagados, mas socialmente visibilizadores das realidades latino-americanas: colonialismo, patriarcalismo, machismo, racismo, escravismo, globalismo, capitalismo.

Outras questões surgiram com minha inserção na docência em Arte na Educação Básica. A academia havia me (de)formado para ensinar arte europeia e estadunidense. Minhas primeiras experiências com a docência em Arte se deram ainda em meio ao processo formativo acadêmico inicial. Foram aulas ministradas para estudantes da, então, 8ª (oitava) série do Ensino Fundamental, nas quais eu deveria dar prosseguimento à sequência didática já iniciado pela docente que substituí. Ironicamente, naquela turma, a sequência didática versava sobre o “Impressionismo nas Artes Visuais” e a proposta era estudar a vida e a obra de grandes artistas dessa vanguarda pictórica europeia: Claude Monet, Édouard Manet, Vincent Van Gogh, Pierre August Renoir, Edgard Degas e outros pintores homens, brancos, europeus.

Os dois exemplos apresentados deixaram marcas em meu percurso formativo para docência em Arte e, posso supor que, tais marcas fizeram/fazem parte da constituição dos currículos e dos processos formativos em outros cursos de formação docente em Arte (artes visuais, dança, música, teatro) e persistem nesse campo, não apenas no Brasil, mas

por toda a América Latina.

Venho lançando o olhar sobre o ensino/aprendizagem de Arte em contextos educativos no Brasil desde minha formação inicial acadêmica, passando pela atuação docente em Arte na Educação Básica e, atualmente, como formador de professores/as na Licenciatura em Artes Visuais. A partir dessa inserção, noto uma hegemonia europeia/estadunidense nas formas de pensar e produzir o ensino/aprendizagem de Arte, que fazem pouco ou nenhum sentido/significado para o (re)conhecimento das realidades (artística, histórica, social, política, cultural) latino-americanas, que carregam as marcas, as heranças e as feridas coloniais. Há o predomínio, nos espaços educativos brasileiros, sejam eles formais ou não-formais, de um (único) ensino de Arte, de matriz eurocêntrica/estadunidense, que opera de forma colonial, reprodutivista, acrítica e ‘apolítica’ (no sentido de falta de consciência política); que é reflexo de uma formação docente na mesma perspectiva.

Heranças, marcas e feridas coloniais

Interessa fazer coro às vozes que querem ecoar rumo à decolonialidade do saber, do ser e do poder na América Latina; pela possibilidade de (re)pensar criticamente, nesse contexto, a imagem, de que trata Quijano (2005), distorcida pelo espelho do colonizador o qual, desde o renascimento europeu, converteu-se em verdade uni-versal e contribuiu com as abjeções, as negações, as violações, os encobrimentos e os apagamentos epistemicidas das artes e das culturas latino-americanas na Arte/Educação, impossibilitando vislumbrar os reflexos das imagens do que, realmente, é representativo desse território.

O colonialismo como estrutura de poder, dominação e exploração atingiu pontos fulcrais na América Latina e opera até a contemporaneidade pela colonialidade como padrão de poder, na naturalização das hierarquias territoriais, artísticas, culturais e epistemológicas que reproduzem as relações de dominação e mantêm abertas as feridas coloniais. Segundo a artista Grada Kilomba, “estas feridas são muito profundas,

infectadas e, de vez em quando, sangram”. Se não há unguentos que fechem as feridas da história colonial na América Latina, também não há como negá-las, o que evidencia a necessidade de reconhecê-las, compreendê-las em seus diversos aspectos e reflexos na contemporaneidade, criando estratégias rumo à uma decolonialidade das formas de pensar, ser, viver. O termo “colonialidade” é central nesta discussão e o utilizo na perspectiva do grupo M/C para referir-me às heranças coloniais que permanecem vivas na contemporaneidade e que seguem reinventando estratégias de manutenção do projeto moderno/colonial europeu na América Latina. Para o pensador argentino Walter Mignolo (2003) a “colonialidade é o lado escuro da modernidade” prometida pela Europa e que nunca chegou à América Latina, porque foi inventada como estratégia de dominação.

Para o escritor ganês Kwame Nkrumah (1965), o colonialismo hoje no continente africano, trata-se de “neocolonialismo”, que se dá também na América Latina como tentativa moderna de perpetuar o colonialismo. Numa distinção entre o colonialismo e a colonialidade, Restrepo e Rojas (2010) apontam que:

[...] el colonialismo refiere al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador; como veremos, en diversos sentidos los alcances del colonialismo son distintos a los de la colonialidad, incluso más puntuales y reducidos. La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, possibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (RESTREPO y ROJAS, 2010, p. 15).

O colonialismo e a colonialidade, como padrões de poder, criaram e criam um não-(re)conhecimento de um povo/nação/civilização sobre si; tira dos sujeitos sua mais comum e eficaz forma de comunicação: a língua/idioma; retira as crenças que povoam os imaginários e que formam as subjetividades; cria sobre um povo representações visuais que ridicularizam, minimizam, uniformizam, encobrem, inferiorizam e estereotipizam.

Esses processos caracterizam o colonialismo e sua perpetuação pela colonialidade na contemporaneidade.

Pensar por esse prisma conduz à compreensão da dimensão artística (visual/imagética) a par das dimensões religiosas (catolicismo) e de linguagem/idioma (português e espanhol), operando como uma das mais profícuas formas de manutenção do projeto moderno/colonial e da hegemonia eurocêntrica nos contextos latino-americanos, que repercute nos mais diversos campos e, estrategicamente, no campo educacional.

Na dimensão artística/visual, importa pensar que muitas das imagens produzidas sobre a América Latina, para este contexto e, muitas vezes, pelos/as próprios/as latino-americanos/as, são eurocêntricas. Tais imagens não são representativas das narrativas reais e das subjetividades que caracterizam esse contexto e seus povos.

Desde a invasão e conquista de Abya Yala (na língua do povo Kuna de Serra Nevada na Colômbia, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América), por homens-brancos-heterossexuais-europeus até a contemporaneidade, as imagens projetadas desse e sobre esse contexto, por relatos escritos, orais ou visuais, representam os ideais éticos, estéticos, culturais e políticos do colonizador e compõem a edificação histórica pela lente colonizadora que exclui tudo o que não esteja nos moldes europeus, constituindo “um funil no qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81).

Desde os relatos dos primeiros invasores, nos séculos XV e XVI, encadeia-se um relacionamento, tanto dos povos americanos, quanto de uma visão universal inventada pelo chamado “Velho Mundo”, com representações produzidas com vínculos de decadência, desumanidade e monstruosidade, as quais versam sobre o que o colonizador quer, pois são produzidas pela episteme hegemônica.

Imagem 1. Theodor de Bry, Cena de canibalismo com mulheres e crianças. Gravura, 1592.



Fonte: *America tertia pars: memorabile provinciae brasiliae historiam continens* (1592). Disponível em: <http://archive.org/details/americatertiapa00stad>

A composição visual da América Latina, difundida e presente nos centros de produção de conhecimento acadêmico e nos espaços educativos, construída desde a invasão, se colocada diante de um espelho, só permite ao colonizador se ver e se reconhecer. O espelho da América Latina reflete uma imagem colonial. Há uma construção narrativa visual, verbal, gestual e sonora que contribui para perpetuar as heranças coloniais, que impregnaram os imaginários e os olhares e deram aparência natural ou necessária à civilização/modernização, através de atrocidades como a

escravização de povos autóctones e de povos do continente africano na América Latina, deserdando outras epistemes.

O poder da imagem, de fixar nas mentes as ideias e os ideais europeus, foi explorado com tal competência, de modo que até hoje os referenciais, sejam de bom ou de belo, remetem ao que é externo e, quase nunca, ao que é próprio.

Pensamento decolonial em Arte/Educação

Aproximando o olhar à Arte/Educação, a partir dessa genealogia das imagens sobre os povos americanos, até a gama de produções imagéticas da/na América Latina, este campo de conhecimentos foi e é explorado para a reprodução dos ideais opressores do colonizador, por meio de uma matriz de conhecimentos que ganha legitimidade no campo artístico/educacional, sustentada e mantida pela colonialidade do ser, do saber e do poder.

Ao olhar os espaços de ações arte/educadoras é notável como se erigiu uma cegueira em relação às expressões artísticas, aos/às produtores/as e à produção artística latino-americana (não exclusivamente visual) e uma consequente ausência destes/as entre os conteúdos das aulas de Arte. Essa cegueira contribui para o desconhecimento das histórias, das culturas e das expressões artísticas latino-americanas como representações identitárias, mestiças, dos povos dessa região, a partir das heranças indígenas e negras, híbridas: indo-americanas e afro-americanas suplantadas, pelos olhares, pelas artes, pelas histórias e pelas culturas europeias e, com maior potência atualmente, estadunidenses.

A episteme eurocêntrica, única e excludente, desde a constituição das primeiras universidades latino-americanas e na (con)formação docente em muitas instituições, até a contemporaneidade, homogeneizou as formas de produzir conhecimento e de conhecer, de tal forma que a única versão de Arte ensinada e aprendida nos espaços educativos é europeia/ estadunidense. As imagens que compõem os repertórios, os imaginários e os saberes docentes são europeias. É desassossegador pensar que parece não existir, sequer, o questionamento dessa hegemonia por parte tanto de formadores/as quanto de formandos/as para docência em Arte.

Inflexão

O desafio de pensar a formação docente em Arte e, consequentemente, a Arte/Educação contemporânea como dimensão interrelacional dialógica, na perspectiva decolonial, está em construir, desde a escola, como primeiro espaço democrático de produção do conhecimento, olhares outros e, pela via antropofágica, deglutir o que não reflete a imagem do que é a América Latina e seus povos, na busca da legitimação das imagens que representam o que sempre foram.

É uma oportunidade de (re)conhecer-mo-nos latino-americanos/as!

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La postcolonialidad explicada a los niños. Popayán, Colômbia: Editorial Universidad del Cauca. Instituto Pensar, Universidad Javeriana, 2005.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- ESCOBAR, Arthuro. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa, nº 1, p. 58-86, jan.-dez., 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003
- MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em Arte na América Latina (Brasil/Colômbia). 2018. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. 325 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019.
- NKRUMAH, Kwame. Neocolonialism: the last stage of imperialism. London: Thomas Nelson & Sons Ltd., 1965.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 107-129.

MESAS TEMÁTICAS

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Alex. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Colombia: Editorial Universidad de del Cauca, 2010.

RIBEIRO, Darcy. América Latina: pátria grande. Porto Alegre: Guanabara, 1986.

SEGATO, Rita Laura. La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013.

WALSH, Catherine. Introducción: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En: WALSH, Catherine (Ed.). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2004. p. 13-35.

Arte, formação e docência: quem está em sala de aula ministrando aulas de arte?

Mirian Celeste Martins/UPM/InSEA/GPAP/GPeMC

(?) (?) (?) (?) (?) (?) (?)

Lucimar Bello (poesia visual na abertura do EnreFAEB, 2020)

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar combinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos. Ailton Krenak (2019, p. 30)

A história deste texto nasce de muitas interrogações, da sensação de queda, das lutas pela formação de professores e pela ação educativa com qualidade e muita arte. Talvez os paraquedas não sejam tão coloridos, como gostaria Ailton Krenak, mas os gráficos que aqui apresentamos são como alertas.

A parceria para desenvolver a participação na mesa-redonda neste EnreFAEB que se resume neste artigo, foi iniciada na participação na banca de qualificação de Michael Santos Silva com sua orientadora Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti na UNITAU (SILVA, 2020). Foi o gatilho para juntar forças para compreender melhor o Ensino de Arte e a formação dos professores que atuam na Educação Básica.

Foram vários encontros para o delineamento da pesquisa em rede envolvendo o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia/GPAP-UPM liderado por mim e o Grupo de Estudo: Arte Educação e Criação/UNITAU, liderado por Juliana Bussolotti com a importante participação de Michael Santos Silva a quem muito agradeço a parceria.

Neste artigo, a partir de gráficos e números, apresentamos a situação dos cursos de licenciatura em arte em 1984 e em 2018 para chegarmos ao ponto crucial: Quem está em sala de aula ministrando aulas de Arte?

1984: uma pesquisa

A Semana de Arte e Ensino concebida por Ana Mae Barbosa em 1980 gerou intensa atividade dos arte-educadores em todo o país. Havia uma intensa mobilização frente às mudanças, pois “Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento” (BRASIL,1998, p. 26). Em 1982 muitas associações estaduais foram criadas, somando forças para compreender o passado e o presente e projetar o futuro.

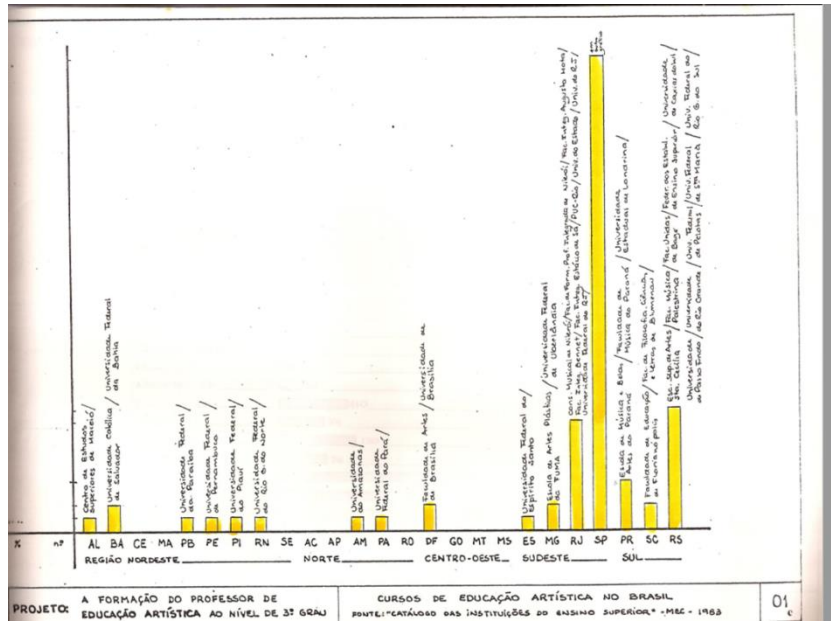
De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em arte. Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinasse Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas.” (BRASIL,1998, p. 27)

Nesse contexto, foi iniciada uma pesquisa – A formação do Professor de Educação Artística em nível de 3º grau: pesquisa no Estado de São Paulo, organizada pela AESP – Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo e apresentada em 1984 no Centro Cultural São Paulo.

A pesquisa foi coordenada por Karen Müller, Eloisa Quadros Fagali e por mim (também responsável pelos gráficos feitos à mão) e com uma comissão formada por Adelson Cavalcanti, Eunice Vaz Yoshiura, Heloísa Sales, Ingrid Dormien Koudela, Iraci Saviani, Margarida Pinto, Maria Antonieta Pereira, Maria Arlete Young, Mariazinha Fusari, Maria Helena Lemmi, Noemi Araújo, Sandra Chacra, Silvana Garcia, Yolanda Bessa.

Tendo como fonte os dados do Ministério de Educação e Cultura de 1983, constatou-se a presença de 78 cursos de Educação Artística no Brasil. A maioria dos cursos se localizavam em São Paulo, seguido pelos estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Em alguns estados não eram oferecidos estes cursos (Gráfico 1).

Gráfico 1. Cursos de Educação Artística no Brasil.



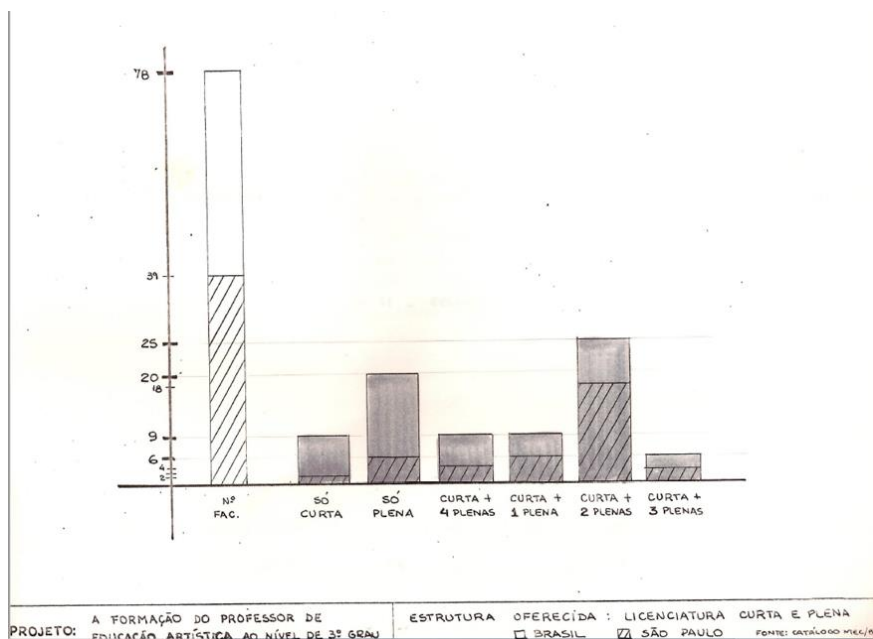
Fonte: Pesquisa AESP (2018). Elaboração: Mirian Celeste Martins.

Naquele momento a formação era realizada com Licenciatura Curta (Gráfico 2) em dois anos e focalizava especialmente Artes Visuais/Desenho, Música e Artes Cênicas.

Com mais um ano de curso a Licenciatura Plena oferecia a habilitação nas áreas de Artes Visuais, Música e Artes Cênicas. Dentre os 78 cursos, 25 ofereciam duas habilitações e 20 ofereciam apenas uma habilitação, com grande ênfase em Artes Visuais.

Em nove, apenas a licenciatura curta era oferecida. De certo modo, os ajustes para o novo curso traziam em sua estrutura o curso anterior de licenciatura específica.

Gráfico 2. Estrutura oferecida: Licenciatura Curta e Plena no Brasil



Fonte: Pesquisa AESP (2018). Elaboração: Mirian Celeste Martins.

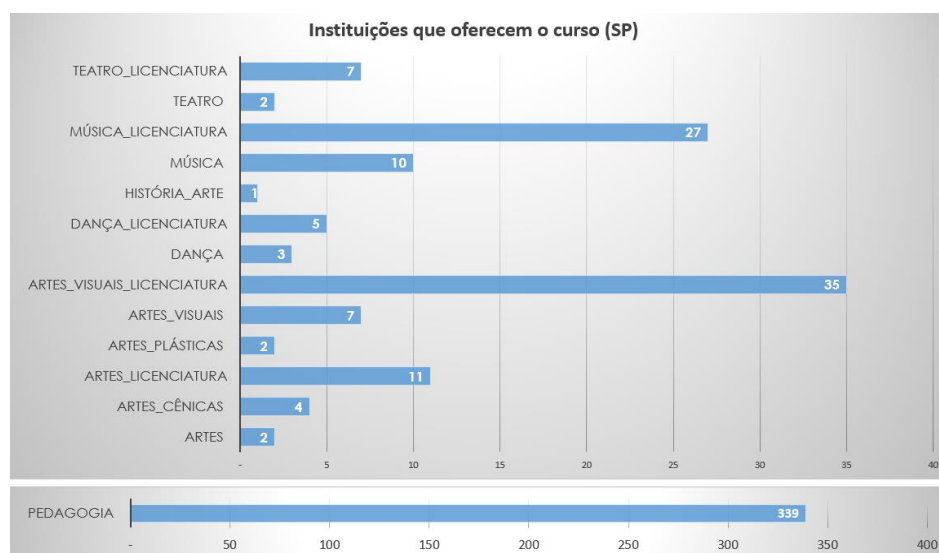
Reduzir a formação em Arte em dois anos e mais um para a habilitação específica deixou marcas profundas na formação em arte. Além da fragilidade no reduzido tempo de formação e da perspectiva polivalente (como se fosse possível trabalhar com todas as linguagens e conhecimentos específicos), ainda era uma oferta inadequada para a necessidade educacional brasileira. É preciso também lembrar que naquele momento muitos professores tiveram de voltar às universidades e faculdades para complementar seus cursos e se "adequar" (sic) à nova disciplina de Educação Artística. A modalidade de arte presente na origem destas instituições ressoava na adaptação do novo currículo.

Muitos aspectos poderiam ser analisados a partir dos dados desta pesquisa em 1983 que apontava 39 cursos de Licenciatura em Educação Artística no Estado de São Paulo. A luta foi grande para uma reformulação que criou as Licenciaturas específicas. É uma longa história que não cabe aqui.

2018: um levantamento

A partir do *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (2020) e da *Sinopse Estatística da Educação Superior* (2019) é possível identificar no Estado de São Paulo que, os 39 cursos de 1983 se ampliaram para 85 (Gráfico 3), sendo 35 de Artes Visuais, 27 de Música, 7 de Teatro, e 3 de Dança, além de 11 de uma licenciatura em Artes que mereceria um estudo mais aprofundado. A Licenciatura em Pedagogia, por outro lado, está ofertada em 339 cursos presenciais, um aspecto que dá a ver um ponto que será discutido posteriormente.

Gráfico 3. Estrutura oferecida no Estado de São Paulo.



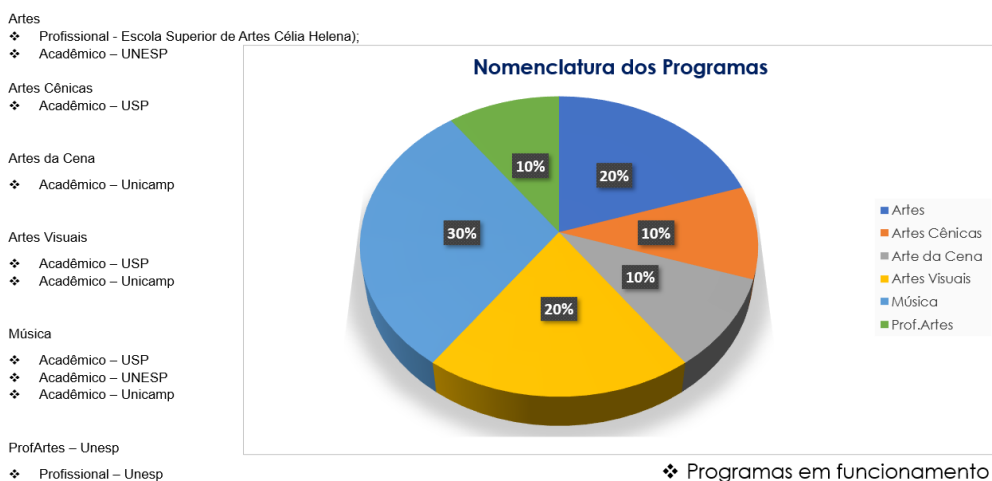
Fonte: Censo da Educação Superior, MEC/INEP, 2019. Elaboração: Michael Santos Silva.

Um aspecto impactante é perceber qual é a oferta de matrículas nesses cursos e a quantidade de estudantes que concluem os seus cursos. Por exemplo, das 5.716 matrículas em 2018 no curso de Licenciatura em Artes Visuais, apenas 1.300 universitários concluíram o seu curso. Em Música, outro exemplo em relação aos cursos que oferecem mais vagas, das 3.192 vagas oferecidas, apenas 721 terminaram. Ocorre o mesmo problema no curso de Pedagogia: das 199.008 matrículas, concluíram o curso

37.402 universitários. Por que tão poucos concluem seus cursos? Seria a educação uma aspiração, um bico, uma oportunidade de fazer um curso de arte, mesmo sem interesse na docência?

Em relação aos Programas de Pós-graduação, o Estado de São Paulo parece ter boa oferta, mesmo que ainda insuficiente (Gráfico 4).

Gráfico 4. Programas de Artes em São Paulo.



Fonte: Sucupira, 2020. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>.

Elaboração: Michael Santos Silva

Cabe observar que a CAPES avaliou estes cursos com nota 6: Artes Cênicas (ECA/USP); Artes Visuais (ECA/USP); Música (Unicamp); com nota 5: Artes (Unesp); Arte da Cena (Unicamp); Música (ECA/USP); com nota 4: Artes Visuais (Unesp); Música (Unesp); ProfArtes (Unesp) e com nota 3: Artes – Profissional (Escola Superior de Artes Célia Helena)

No Brasil, em 2018, tínhamos 88 Programas de Pós-graduação no total, sendo que 78 estavam em funcionamento. O número é crescente e ressoa em dissertações, teses e publicações de livros e artigos que nos fazem crescer também em qualidade. Mas, como isso reverbera na Educação Básica?

Quem está em sala de aula ministrando aulas de Arte?

Com base no Microdados do Censo Escolar elaborado pelo Instituto Todos Pela Educação de 2020, buscamos levantar os professores que atuam em sala de aula. O que sabemos de sua formação?

Trabalhando com Juliana Marcondes Bussolotti e Michael Santos Silva, selecionamos alguns gráficos que nos ajudam a inferir sobre a heterogeneidade de docentes responsáveis pelas aulas de Arte no Brasil. Os dados alarmantes não são apenas sobre o ensino de Arte, já que outras disciplinas apresentam o mesmo problema.

Os professores são agrupados conforme a sua formação em:

- Tipo 1: Licenciatura específica em relação à disciplina;
- Tipo 2: Licenciatura em outra área;
- Tipo 3: Pedagogia;
- Tipo 4: Bacharel em outra área com Formação pedagógica;
- Tipo 5: Bacharel na área sem Formação pedagógica;
- Tipo 6: Ensino superior;
- Tipo 7: Sem Ensino Superior. (CRUZ e MONTEIRO, 2020).

Gráfico 6. Adequação da formação docente no Ensino Fundamental (Anos Finais). Porcentagens de turmas por disciplina e tipologia de formação docente - Brasil – 2019.

	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7
Artes	37,4	24,5	15,4	0,7	5,3	6,4	10,2
Ciências	63,1	10,2	10,3	0,8	2,6	4,7	8,3
Ed. Física	67,2	8,3	7,3	0,5	3,4	4,2	9,1
Geografia	55,2	19,4	10,6	0,6	1,7	4,3	8,2
História	59,4	14,4	10,4	0,6	2,2	4,8	8,1
Matemática	57,8	15,9	10,4	0,7	1,9	4,7	8,6
Língua Estrangeira	46,0	34,3	5,7	0,6	1,7	4,3	7,3
Língua Portuguesa	67,5	9,0	10,8	0,6	1,2	3,3	7,7

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

Fonte: CRUZ e MONTEIRO, 2020.

No Gráfico 5 podemos ver que nenhuma disciplina tem 70% de professores com formação específica (tipo 1), mas entre elas, a disciplina de Arte apresenta a menor adequação entre formação específica e a responsabilidade sobre a disciplina, isso é, apenas 37,4% dos professores em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental têm formação específica em Arte, embora o Anuário Brasileiro de Educação Básica (CRUZ e MONTEIRO, 2020), não especifique em que área foi feita a licenciatura em Arte.

Interessante notar que Educação Física apresenta a maior adequação.

Isto teria relação com o amplo trabalho feito pela associação de classe para a obrigatoriedade desta formação para trabalhar com Educação Física?

Se somarmos os 37,4% professores tipo 1 (com licenciatura em Arte) e os 5,3% professores do tipo 5 (com Bacharelado na área de Arte sem formação pedagógica) teremos 42,7% apenas de docentes com formação para esta disciplina. Deste modo temos nos anos finais da Educação Fundamental, cerca de 57,3% que não tem formação específica.

Assim, a disciplinas de Arte é ministrada na escola por 15,4 de pedagogos (tipo 3), 24,5% de professores que tem qualquer licenciatura (tipo 2), 0,7% que tem qualquer outro bacharelado e com formação pedagógica (tipo 4), 6,4% que tem ensino superior (tipo 6) e 10,2% que não tem ensino superior!

No Ensino Médio, com base no Microdados do Censo Escolar elaborado pelo Instituto Todos Pela Educação, temos maior presença de professores com formação específica, como se vê no Gráfico 7.

A disciplina de Arte não é a mais mal atendida no Ensino Médio. Sociologia, Física e Filosofia estão com índices piores.

Gráfico 6. Adequação da formação docente no Ensino fundamental (anos finais). Porcentagens de turmas por disciplina e tipologia de formação docente, Brasil.

	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7
Artes	51,2	23,8	8,0	0,1	6,7	7,1	3,1
Biologia	79,9	5,6	2,9	0,8	3,5	5,4	2,0
Ed. Física	81,3	5,3	2,3	0,0	4,1	4,3	2,7
Filosofia	48,3	28,8	8,8	0,5	3,1	7,8	2,6
Física	45,8	38,1	2,7	0,7	2,0	7,4	3,4
Geografia	73,0	15,3	3,1	0,1	2,4	4,1	2,0
História	72,7	12,1	3,1	0,1	2,9	7,3	1,8
Matemática	74,0	12,6	3,6	0,2	2,1	5,0	2,5
Língua Estrangeira	54,0	32,9	3,0	0,1	2,1	4,6	3,4
Língua Portuguesa	81,4	8,3	3,1	0,1	1,7	3,4	2,0
Química	60,5	23,4	3,6	0,4	2,2	7,1	2,8
Sociologia	32,2	41,1	10,1	0,4	3,9	9,6	2,7

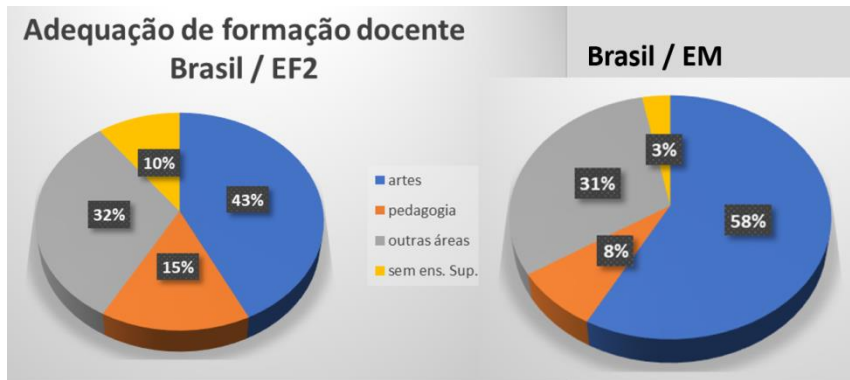
Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

Fonte: CRUZ e MONTEIRO, 2020.

Se somarmos os 51,2% professores tipo 1 (com licenciatura em Arte) e os 6,7% professores do tipo 5 (com Bacharelado na área de Arte sem formação pedagógica) teremos 57,9% de docentes com formação para esta disciplina. Deste modo temos nos anos finais da Educação Fundamental, cerca de 42,1% que não tem formação específica.

A disciplina de Arte no Ensino Médio é ministrada por 8% de pedagogos (tipo 3), 23,8% de professores que tem qualquer licenciatura (tipo 2), 0,1% que tem qualquer outro bacharelado e com formação pedagógica (tipo 4), 7,1% que tem ensino superior (tipo 6) e 3,1% que não tem ensino superior! Em síntese, temos este Gráfico 7:

Gráfico 7. Adequação da formação docente no Ensino Fundamental anos finais e no Ensino Médio.



Fonte: Elaboração: Michael Santos Silva

É impossível responder às perguntas que nos alertam: No EF2 quem são e o que trabalham os 57% que não têm formação em arte? No EM quem são e o que trabalham os 42% que não tem formação em arte? Entretanto, estes números nos fazem refletir sobre como nossa área está respondendo a esta questão. Sim, desejamos que haja formação específica em Artes Visuais, Dança, Música e Artes Cênicas e a Secretarias de Educação e as escolas particulares deveriam valorizar o ensino específico e não promover uma polivalência que não tem fundamentação. Devemos continuar lutando para isso!

Por outro lado, o que fazer com os 57% sem formação específica que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e os 42% que atuam no Ensino Médio?

Não temos uma solução para o impasse, mas cada vez mais consideramos a importância da arte na formação em Pedagogia, pois poderão ocupar também cargos de gestão, além da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais. A arte não acontece apenas na aula de artes, como afirmo (MARTINS, ANO) e é preciso que a formação em arte e cultura não se restrinja apenas aos muros das escolas, mas que ocupe as cidades, os jardins e praças, os museus e todas as instituições culturais como bibliotecas, salas de concerto e de espetáculos. A vida vibra arte e ela precisa estar na escola também.

Para continuar...

Vamos pensar no espaço não como um lugar combinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.
Ailton Krenak (2019, p. 30)

Despencar em paraquedas coloridos ou não, mas cientes do contextos das escolas brasileiras. Como cair em um vácuo pensando em muitas camadas de formação? Repetimos narrativas contra a polivalência e pela formação específica sem alcançar a triste realidade? Pensamos possibilidades outras nos Brasis tão diversos?

As interrogações da poesia visual de Lucimar Bello que abrem esse artigo continuam conosco. São seguidas por uma vírgula. Aqui ela não é utilizada para separar frases ou ideias, mas para dar continuidade. Uma desejada continuidade para pensar a

formação em arte! Em nossas pesquisas temos visto muita diferença na bagagem artística/cultural de estudantes que entram no Curso de Pedagogia e os que entram nos cursos de Arte. Certamente esta formação se dá também nos anos iniciais de vida, pela família, pelas políticas públicas, pela escola. Como pesquisadores, artistas e professores, temos de agir para que a arte ocupe seu lugar. Sejamos como a obra de Carmela Gross: *Escada-escola* (Fig.1)

Figura 1. Carmela Gross. *Escada-escola*, 2016



Site specific realizado para a exposição *À mão armada* no Museu da Cidade – Chácara Lane/SP, 2016. Fonte: site da artista <<https://carmelagross.com/portfolio/escada-escola-2016/>>. Acesso 20 nov. 2020

Carmela Gross queria uma integração viva entre a inovadora Escola Municipal Gabriel Prestes e a Chácara Lane. “Além de unificar os espaços, minha proposta pretendia borrar os limites entre o que chamamos arte e aquilo que consideramos ensino. Poder recompor a atividade artística como ação lúcida e lúdica, pensar a educação como atividade livre e criadora” (GROSS, 2017, s/p). Há muitas possibilidades de leitura de sua obra, mas chamo a atenção para o título. Não é “Museu-escola”. Não é uma ponte entre o

museu e a escola. O título é *Escada-escola*. Para mim, a escada é a escola, como se fosse possível olhar de um outro ângulo a potência de cada lugar. Imagino escadas-escolas com asas, abraçando lugares distantes e próximos, de tempos, culturas e lugares diversos, com a arte presente para ir além da sobrevivência em tempos tão estranhos.

Escada-escola é o esperar que Paulo Freire (1992) nos ensina. Saibamos ler os números como alerta para juntos pensarmos nas salas de aula e na formação de professores neste imenso, sofrido e amado Brasil de tantas cores!

Referências:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Moderna, 2020.

Disponível: <https://todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/456.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GROSS, Carmela. Arte de Carmela Gross conversa com a cidade. **Jornal da Usp**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/arte-de-carmela-gross-conversa-com-a-cidade/>. Acesso em 26 nov. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 10 nov. 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte, só na aula de arte? In: **Revista Educação**, 34(3). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516>

SILVA, Michael Santos. **Linguagens da Arte e a docência**: dilemas e complexidades da prática educativa. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2020. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes/>. Acesso em: 06 jun. 2021.

Da antiutopia à utopia: caminhos

Lucia Gouvêa Pimentel (EBA/UFMG)

Topias

Vivemos tempos de antiutopia. O direito ao desejo de um acontecimento sonhado por vezes é retirado por uma ordem, uma bala perdida ou a impossibilidade de vislumbrar acesso a um direito básico à saúde, à educação, à natureza, à vida.

Enquanto isso, também vivemos uma época de heterotopia em Minas Gerais pois, enquanto há cidades em que professor@s de Arte têm formação inicial apropriada, em outras nem sequer existe o cargo de Professor de Arte.

Também no que tange às ações de arte/educação, há muitas bem conduzidas e outras que se transvestem de arte/educação mas cuja intenção é auto-promoção, quer seja de empresas, quer seja de pessoas.

Antepassados

Já tivemos uma Associação Mineira de Arte/Educadores - AMARTE forte, mas atualmente é inexpressiva, uma vez que não conseguimos congregamos arte/educador@s em reuniões ou para mobilizações. Arte/Educador@s atuantes estão, hoje, filiad@s diretamente à Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB. Pode-se considerar que esse é um movimento “natural” de quem quer continuar a atuar nas lutas que enfrentamos e a compartilhar estudos, pesquisas, conquistas e preocupações com seus pares.

A parceria entre a Secretaria de Educação de Minas Gerais e profissionais das universidades que possuem cursos de formação inicial e continuada de professor@s de Arte também já foi forte, mas hoje está mais esgarçada, embora em algumas cidades as secretarias estejam buscando essa parceria.

Um exemplo é o esforço que temos feito no Programa de Mestrado Profissional em Artes - Prof-Artes para que @s professor@s que são alun@s do Programa tenham condições para fazer o Mestrado.

Minas Gerais

A diversidade regional é resultado de um processo histórico de ocupação do território marcado por diferentes fatores, desde os de ordem socioeconômica até os naturais de clima e vegetação.

Há demanda por atendimentos especializados nas instituições que se encontram em localizações diferenciadas – área de assentamento, área de uso sustentável em área remanescente de quilombos, área de uso sustentável, área remanescente de quilombos e terra indígena.

Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais

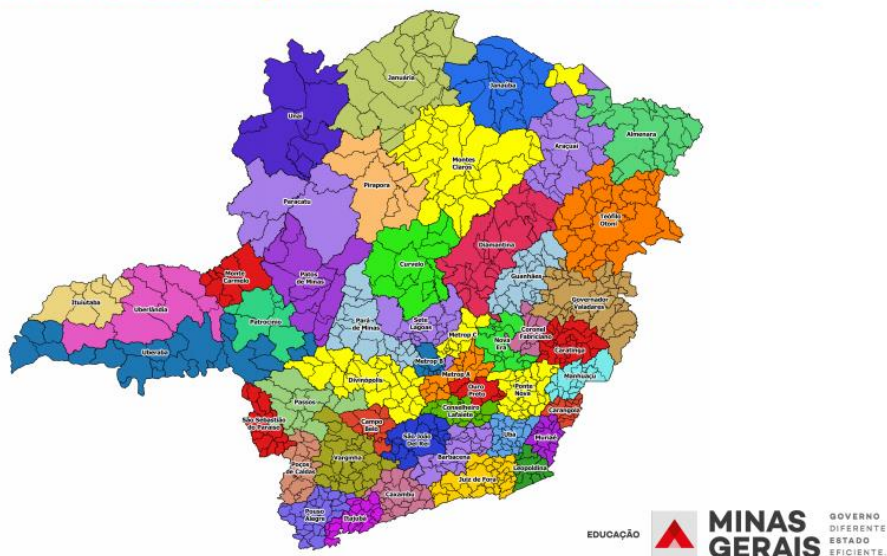


Figura 1: Mapa das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais¹

O estado de Minas Gerais tem 853 municípios e 16.151 escolas. Destas, 3.622 são

¹. Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/superintendencias-regionais-de-ensino>. Acesso em: 12/01/2021

estaduais, 8.751 municipais e 3.778 privadas. Elas estão distribuídas em 47 regionais de ensino (SER). São mais de 4.000.000 estudantes matriculados, sendo 86% deles na rede pública. Vale a pena destacar dois tipos de escolas: as Escolas Indígenas, as Escolas Quilombolas e as Escolas do Campo.

Escolas Indígenas

Minas Gerais foi o primeiro estado brasileiro a implantar escolas indígenas.

Segundo Vanginei Leite Silva (Nei Xakriabá, 2021), em 1996 foi criado o Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais, como consequência de muitas lutas dos líderes,

[...] que discutiam o assunto durante as reuniões comunitárias e enviavam documentos reivindicando o direito a educação diferenciada e exigindo que os governantes cumprissem o que já estava garantido pela Constituição de 1988 e pela LDBEN, que era a questão da implantação, no Brasil, de escolas indígenas intercultural e bilíngue.

Apesar da resistência de alguns governos, após a implantação do programa iniciou-se a formação de professor@s curso de Magistério Indígena em instituições próximas às aldeias ou comunidades indígenas. A partir de então as escolas passaram a ter somente professores indígenas atuando nas escolas das aldeias. Os professores anteriores eram de cidades próximas e, além de não valorizar as práticas culturais, muitas vezes as reprimiam.

Ainda de acordo com Nei Xakriabá (2021), a escola da Aldeia

[...] passou a trabalhar priorizando o fortalecimento das nossas práticas tradicionais e da língua Akwê Xakriabá. Passou também a construir seu calendário próprio, de acordo a realidade de cada aldeia, com participação de toda a comunidade em sua elaboração. Dessa forma a escola passou a ter mais sentido para o povo, formando pesquisadores indígenas alimentados por essa ideia de pertencimento e preparados para viverem na sua terra e também transitar no mundo dos não indígenas sem abandonar suas raízes. Nosso calendário é flexível podendo sofrer alterações, dependendo do desejo da comunidade. [...] Durante essas datas nos reunimos com a comunidade para fazermos reflexões sobre a luta pelo território e ouvir depoimentos dos mais velhos sobre os enfrentamentos da época.

Em 2015 foi criada a Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena de Minas Gerais (CEEEI), definida pela Resolução SEE/MG Nº 2.809, com participação de lideranças das comunidades indígenas do Estado, além de representantes de órgãos governamentais, como Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG, Fundação Nacional do Índio - Funai e Secretaria de Estado de Educação - SEE. O papel da CEEEI é assessorar a Secretaria na formulação e execução de políticas públicas em relação à educação escolar indígena. Isso, no entanto, nem sempre se concretiza da maneira como foi pensada, uma vez que depende da direção política do governo estadual.

As escolas indígenas mineiras contam com mais de 4.000 alun@s das etnias Kaxixó, Krenak, Maxakali, Pataxó, Pankararu, Xacriabá, Xucuru-Kariri e Mokurin. São 17 escolas indígenas e duas turmas vinculadas a escolas não indígenas, sendo que o atendimento escolar indígena é feito em 64 endereços, em sete municípios.

Escolas Quilombolas

São considerados escola quilombola os estabelecimentos de ensino próximos às comunidades quilombolas, desde que mais da metade de seus estudantes sejam oriundos dos territórios quilombolas. Em Minas Gerais, são 32 escolas estaduais quilombolas, que atendem a mais de 6.500 alun@s.

As diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola foram publicadas em 2017, na Resolução SEE Nº 3.658, que traz as orientações para adequação do Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas às vivências, **realidades** e história das comunidades quilombolas de MG. Elas foram criadas como parte resultante do trabalho do Grupo de Trabalho da Educação Quilombola (GTEQ), criado em 2015, tendo contado com a participação de representantes das comunidades quilombolas mineiras, pesquisador@s das universidades, educadores e representantes da SEE.

A Resolução SEE nº3.677, de 2018, determina prioridade de participação em concurso público e de contratação de quilombolas para exercerem as funções nas escolas localizadas em Territórios Remanescentes de Quilombo da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação, para todas as funções: Assistente Técnico de Educação Básica (ATB); Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB); Especialista em Educação Básica (EEB) – Orientador Educacional ou Supervisor Pedagógico; e Professor de Educação Básica (PEB). Essa foi uma conquista de comunidades quilombolas, que esperam que, em relação ao respeito pela diversidade dessas escolas, muito há que acontecer, estando as comunidades constantemente mobilizadas.

Escolas do Campo

Em Minas Gerais são 295 escolas estaduais do campo. Além dessas, há outras escolas que atendem alun@s de áreas rurais, mesmo estando localizadas em zona urbana. Em dezembro de 2015, a SEE publicou as "Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais", resultado de trabalho desenvolvido pela Comissão Permanente de Educação do Campo.

Fazem parte da publicação vários temas, como “a formação de professores do campo, o transporte escolar e a alimentação dos estudantes, além do conceito de população do campo e escola do campo”.

Há, ainda, na legislação brasileira, o direito à educação escolar das populações em situação de itinerância.

A Resolução nº3, de 16 de maio de 2012, do CNE, define, no Artigo 1º, que “As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença”. Em seu Parágrafo único, há a característica do grupo considerado de itinerância:

São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

Ainda por fazer

A SEE/MG entregou, em outubro de 2020, para o Conselho Estadual de Educação – MG, a proposta do Referencial Curricular para o Ensino Médio. Anteriormente, enquanto esse documento estava sendo elaborado, a Proposta Curricular, elaborada em 2005, havia sido transformada em CBC – Conteúdo Básico Comum, onde está registrado: “Mas é muito importante que a escola monte o quanto antes seu quadro de professores com especialistas em cada uma das áreas de expressão” (SEE, 2015).

No entanto, durante estes 16 anos, nenhum dos governos que se sucederam tomou providências no sentido de implementar essa indicação.

No atual Currículo Referência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – CREI/EF, é sugerido que “em cada uma das linguagens haja um aprofundamento gradativo da complexidade das habilidades a serem trabalhadas, à medida em que o estudante avance nos anos de escolaridade, respeitando a área de formação do docente e seu desenvolvimento pedagógico.” (2018, p.528).

No entanto, a recomendação sobre a contratação de professor@s especializad@s em cada modalidade artística parece ficar sob a responsabilidade de cada escola, e assim mesmo se for possível: “na medida do possível, a escola deve buscar docentes especializados em todas as linguagens artísticas, de forma que a escola tenha possibilidade de desenvolver um trabalho de ensino de arte mais apropriado, uma vez que o docente tem a formação específica na linguagem que leciona”. (2018, p.529)

Educação Infantil Indígena

De acordo com o CREIEI/EF, as escolas indígenas devem elaborar material didático de apoio pedagógico específico e diferenciado para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos, de acordo com o contexto e vivências de cada comunidade indígena.

O compromisso com a garantia dos direitos pressupõe que o atendimento da Educação Infantil para os povos indígenas dar-se-á de acordo com suas especificidades socioculturais e linguísticas.

Há necessidade de observância da relação da comunidade com o seu território, quanto às peculiaridades socioculturais das comunidades e às especificidades pedagógicas da educação indígena.

Deve ser garantida a participação de lideranças tradicionais das comunidades indígenas na definição e na elaboração da proposta curricular e do projeto político pedagógico, devendo os sistemas de ensino promoverem consulta livre e prévia aos pais, mães, avós, lideranças indígenas das comunidades, professores e gestores das escolas, acerca da oferta da Educação Infantil, em todas as fases de sua implantação e desenvolvimento. (2018, p.90)

Em 2020, com o isolamento por causa da pandemia de Covid-19, essa indicação foi desconsiderada e as escolas indígenas receberam o mesmo material que os das outras escolas, com indicação de trabalhar da mesma maneira que as escolas não indígenas.

Educação Infantil Quilombola

De acordo com o CREI/EF, a Educação Infantil Quilombola tem normativas específicas que contemplam:

[...] a memória coletiva dessas populações; as práticas culturais; os festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; a territorialidade e respeito aos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; a superação do racismo institucional, ambiental, alimentar; a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, em processo educativo dialógico e emancipatório. (2018, p.77)

O documento é mais conciso neste ponto e dá ênfase ao racismo presente na sociedade de maneira geral, alertando para a necessidade de projetos pedagógicos antirracistas, alertando que, na educação infantil, “o trabalho pedagógico, nesta etapa de ensino, deve-se pautar na ressignificação dos marcos históricos que tratam da constituição de nossa sociedade e na inserção literária, imagética, estética e de produção de saberes dos diferentes grupos étnicos pertencentes à sociedade brasileira”. (2018, p.78)

Educação Infantil do Campo

Para esta etapa de escolarização, o CREI/EF define que

[...] uma proposta de Educação do Campo deve ser pensada e concebida pelos povos do campo, para atender às suas especificidades e expectativas, deve buscar valorizar e ressignificar seus saberes, valores, culturas, na perspectiva de assim ressignificar o espaço do campo como um espaço de vida e com qualidade de vida, onde esses sujeitos vejam, nas políticas públicas apresentadas, a valorização de suas comunidades e sua participação efetiva na busca da melhoria das condições de vida, reforçando assim o desejo de permanência no campo. (2018, p.80)

O documento indica a necessidade de valorizar as atividades da família no campo, o trabalho coletivo e a relação da criança com a natureza, considerando que as famílias do campo cuidam da agricultura. Não há referência aos movimentos de ocupação, ou outros grupos que vivem fora da zona urbana, como os ribeirinhos, por exemplo.

A paisagem é política

As lutas nunca foram abandonadas porque insistimos na necessidade da arte na escola e, portanto, na vida. Proporcionalmente ainda somos poucos. Precisamos de nossos pares de outras áreas de conhecimento para lutarem conosco.

Tentamos conversar sempre que possível com as secretarias de Educação do estado e das cidades que há muito eram parceiras, mas que agora se retraem. Esperamos avançar com algumas cuja prefeitura teve mudanças e conquistar outras que ficaram adormecidas.

Temos que garantir a formação inicial e continuada de professor@s que atuem em sala de aula, mas que também façam reverberar politicamente suas ações.

A SEE/MG possui a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, que era o antigo Centro de Referência Virtual do Professor, com cursos de curta duração online, exemplos de propostas de aulas etc. Esse é um espaço importante para professor@s que residem longe de centros onde há mais possibilidade de cursos de formação, mas não substitui outras ações necessárias de estudos, pesquisas e programas de atualização profissional.

As licenciaturas em Arte(s) em Minas Gerais são desde cursos completamente alienígenas, sem qualquer especialista como professor@, até cursos bem estruturados e de excelência. Esse descompasso entre o nível de seriedade e comprometimento de instituições educacionais com a formação de professor@s da área de Artes causa descompasso entre profissionais capazes ou não de trabalhar devidamente seu ensino/aprendizagem.

Como já foi dito, associad@s da AMARTE migraram para a FAEB e, na maioria, consideram estarem bem atendid@s em seus propósitos.

Os seis Programas de Pós-graduação em Artes de Minas Gerais têm contribuído para a formação de lideranças em várias cidades, que por vezes têm trânsito e colaboram com as secretarias de Educação. Mas sempre temos que levar em conta que as decisões nessa instância são sempre políticas – muitas vezes pessoais – e não educacionais.

Seguimos. Sejam@s utópic@s.

Notas

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/superintendencias-regionais-de-ensino>. Acesso em: 12/01/2021.

Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYEt5WhxzMIreNtzy719UMz/view. Acesso em: 12/01/2021.

Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16987-educacao-do-campo>. Acesso em 16/01/2021.

Referências

BRASIL. Resolução nº3/2012. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.

CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16987-educacao-do-campo>

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/17037-educacao-quilombola>

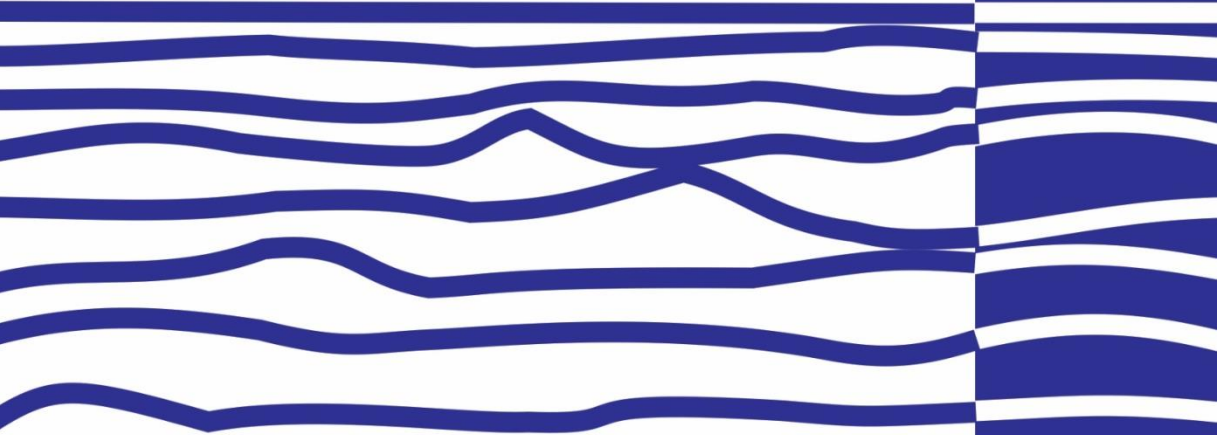
EDUCAÇÃO INDÍGENA: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16985-educacao-indigena>

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG N° 2.809. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Resolução SEE N° 3.658. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Resolução SEE nº3.677. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

SILVA, Vanginei Leite. Retomando práticas adormecidas na memória dos nossos anciões, nossos livros vivos. In: ESBELL, Jaider; BERBERT, Paula (orgs.). Arte Indígena Contemporânea. São Paulo: MAM-SP, 2021 – no prelo.



A Escolinha de Arte do Brasil no século XXI:

História, presença e caminhos da educação pela arte

Patrícia Martins Gonçalves (UFRJ)

O ano de 2020 surpreendeu o mundo, de forma triste, com a pandemia da Covid-19, causada pelo Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), as autoridades de saúde orientaram que ficássemos em casa, as aulas foram suspensas em escolas e universidades. As relações sociais e vários tipos de trabalhos passaram a ser mediados pelas tecnologias digitais.

Mais do que nunca nos vimos quase em simbiose com os nossos aparelhos de celular, smartphones, tablets e computadores.

No Brasil e no mundo, as desigualdades sociais ficaram tão extremas, mostrando que o sistema capitalista e a ideologia neoliberal, que converte tudo em mercadoria, são incompatíveis com a vida, pois necessita destruir a natureza (causando desequilíbrios ecológicos como a pandemia da Covid-19, por exemplo) e as injustiças socioambientais (que exploram e discriminam determinados povos e ecossistemas como forma de especular e extrair lucros).

Desde 2016, com o golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, o Brasil entrou numa distopia, pois discursos de ódio, com características fascistas, machistas, racistas e homofóbicas conquistaram espaço nas discussões políticas nacionais.

Após o golpe, foi dada a sentença ao povo brasileiro: “a PEC do fim do mundo” ou Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241/2016, que congelou por 20 anos o orçamento da Saúde e da Educação, depois vieram as reformas trabalhista e da previdência. No dia 14 de março, foi assassinada Marielle Franco, vereadora carioca, preta, da favela, cientista social, feminista, lésbica, estudiosa das políticas de segurança pública, denunciava as arbitrariedades da intervenção federal nas favelas representava inúmeras lutas do povo, em suas últimas palavras denunciou as medidas de austeridade

que o Brasil vinha sofrendo desde o golpe de 2016: “O impacto dessas profundas mudanças, inspiradas em um projeto político retrógrado, alinhado com interesses que servem ao capital internacional e a setores do empresariado, arremessa um contingente de cidadãos e cidadãs para uma espiral de pobreza” (FRANCO, 2018).

A Escolinha de Arte do Brasil (EAB), nestes tempos, esteve reorganizando sua atuação, lidando com algumas perdas, fato natural de uma instituição que atravessa gerações, mas também com o retorno e a presença daqueles e daquelas que sempre fizeram e fazem a Escolinha, por meio do trabalho em equipe, do diálogo construtor e criativo, do amadurecimento da coletividade e do exercício da democracia. Há também as pessoas novas que chegam, curiosas pelas atividades e pelo robusto e encantador legado histórico da EAB. São estas relações humanas e o amor pela Arte e pela Educação que mantém e manteve esta História viva desde 1948.

Com a pandemia da Covid-19, a Escolinha suspendeu as atividades presenciais, começou a conquistar espaço nas redes sociais e experimentar as plataformas de transmissão ao vivo e de reuniões on-line. Inauguramos um blog, um canal do Youtube, realizamos transmissões ao vivo (lives), coletamos depoimentos de personalidades como Ana Mae Barbosa, Jader Brito, Helena Trigo, Anne Fernandes e Silvia Paes Leme da Motta. Não romantizamos este processo, nem atribuímos um papel redentor às tecnologias digitais, mas o desafio do isolamento social exigido pela pandemia nos fez pensar sobre o papel da arte neste momento tão difícil no Brasil e no mundo.

A situação-limite (FREIRE, 2014) renovou a importância da EAB e dos seus fundamentos. Assim, em maio retomamos o grupo de estudos, as reuniões de gestão e os trabalhos de comunicação, realizamos uma campanha virtual de comemoração dos 72 anos da EAB, por meio da qual entramos em contato com pessoas que se formaram na EAB e trouxeram, em seus depoimentos, informações de como as atividades marcaram suas vidas, construíram a História e são fundamentais hoje.

Também foi preciso realizar uma campanha de captação de recursos para atualizar as documentações da EAB e permitir que a instituição receba patrocínios e concorra em editais.

As atividades realizadas no grupo de estudos construíram os cursos on-line oferecidos em novembro de 2020, como contrapartida da campanha de captação de recursos, a partir da visão de Augusto Rodrigues (BRITTO, PALMA, 2019), fundador da Escolinha, as atividades foram oferecidas em três núcleos de atividades criadoras: "Centro de Artes do Fazer" (cursos, oficinas e ateliês on-line); "Casa da Memória" (organização de um acervo virtual de livros, pesquisas, artigos, vídeos, imagens e a promoção de grupos de estudos e palestras on-line); "Aldeia da Descoberta" (serviços de pesquisa, produção e compartilhamento de conhecimentos e práticas em Arte-Educação, através das redes sociais da Escolinha: Facebook, Youtube, Instagram). Neste processo, o grupo da EAB também estabeleceu contato com outras Escolinhas de Arte (Recife, Joinville, Ribeirão Preto), o que nos trouxe o desejo de fomentar o Movimento Escolinhas de Arte.

Em dezembro de 2020, a Escolinha de Arte do Brasil e o Instituto de Arte Tear foram homenageados no segundo Encontro Regional da Federação dos Arte-educadores do Brasil/Sudeste (II EnreFAEB Sudeste), na ocasião apresentei um vídeo do processo de pintura em aquarela inspirada no texto provocador e afetivo que Ana Mae Barbosa escreveu em homenagem aos 72 anos da EAB, palavras que permitem uma visão crítica da própria EAB, que nos convida ao posicionamento político de nossa formação enquanto artistas, educadores, arte-educadores e sujeitos históricos, na preservação do legado da EAB e na transformação do mundo.

Foi através de anos de reiteradas reuniões e assembleias, de muito trabalho voluntário, de gestos de apoio, amizade, criatividade e expressão artística, que o grupo amadureceu, se organizou e inaugurou uma nova fase para a Escolinha neste século XXI. Os diálogos com os tempos atuais levantaram, dentro da História da Escolinha e do Brasil,

as pautas feministas, antirracistas e ambientalistas, consequentemente, inauguraram novos olhares de atuação e caminhos de pesquisas, os quais são indicados nos depoimentos daqueles que viveram a EAB no passado e continuam contribuindo hoje. Partilhar estas experiências na II EnreFAEB Sudeste reafirma que não estamos isolados, que fazemos parte de um grande movimento de resiliência, resistência e libertação. Saber disso alimenta a esperança de que possamos nos encontrar presencialmente em breve.



Figura 1. Escolinha em diálogo. Visita de Everson Melquiades.



Figura 2. EAB em projeto de permacultura, por Patrícia Martins.



Figura 3. EAB em oficina.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRANCO, Marielle. Leia as "últimas palavras" da vereadora Marielle Franco. R7 Planalto. 16 mar 2018. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/prisma/r7-planalto/leia-as-ultimas-palavras-da-vereadora-marielle-franco-26042019>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRITTO, Jader; PALMA, Alexandre. *Escolinha de Arte do Brasil: memória e legado*. Editora UFRJ, 2019.

No fio das histórias, como no fio da vida,

Cada um tece seu tapete...”¹

40 anos de Tear

Denise Mendonça

“Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás,
esperançar é construir, esperançar é não desistir!
Esperançar é levar adiante,
esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”
(Paulo Freire)

Tear é um lugar de encontros, de reflexões e de afetos que se entrelaçam num contínuo diálogo de saberes, de contextos, de pessoas, narrativas em que a Arte constitui um modo extraordinário de produção de conhecimento, de desenvolvimento humano em suas dimensões ética e estética.

Fundado em 1980 por um grupo de educadores, arte/educadores, psicólogos e musicoterapeutas movidos pelo desejo de novas luzes no campo da Educação pela e para a Arte, o Tear tem seu surgidouro nas dobras e travessias de um tempo de mudanças no campo cultural e da Arte/Educação, no cenário político e social brasileiro, e na virada do milênio, sinalizando novos paradigmas no campo do conhecimento e do pensamento.

Como nos lembra Ana Mae (2008) no início de seu artigo sobre Memória e História do ensino da arte, “na arte e na vida memória e história são personagens do mesmo cenário temporal, mas cada uma se veste a seu modo”. (Op.Cit., p. 1) Toda história para ser narrada carrega memórias e não memórias, implicando seleção, esquecimento e pausa.

Suspensão e distanciamento crítico. Temporariamente concluídas até o próximo tempo que indicará um passado a ser revisitado e compreendido, história e memória são margens de um mesmo caminho que nunca cessará de seguir seu fluxo.

1. Fórmula encantatória de abertura ou finalização de contos de tradição oral de várias culturas.

Talvez, por esta razão, não seja uma tarefa fácil sintetizar a história e rememorar a existência do Tear nessas quatro décadas de existência. Buscarei pelos percursos e acervos da memória afetiva, como fundadora atuante desta história, mas representando um coletivo imenso de arte/educadores que já passaram e ainda permanecem no Tear, tecer uma narrativa síntese que trança alguns pontos reveladores que vêm constituindo os trançados do Tear, em constante refazimentos, pois “somos o relato que nos contamos e que nos contam, um relato inacabado, que não se pode terminar”, no dizer de Mélich. (2001, p. 279)

Tear: arte como poéisis e educação como política

Segundo Larossa (2014), “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras” (Op. Cit., pp.17,18), dessa forma o Tear, por ser assim nomeado, passa a existir com a missão de desfilar fios de diferentes naturezas, trançando suas potências para tecer e gerar tantos tecidos quão diversa possa ser sua tessitura, constantemente se recompondo aos trânsitos dos tempos.

Na esteira do pensamento benjaminiano sobre o trabalho em uma boa prosa acontecer em três degraus, faço um paralelo com a criação do Tear, sublinhando os níveis: Um musical, o da composição, tonalizando, definindo pulsos e andamentos, contextos.

Um arquitetônico, o da construção, determinando arranjos entre suas estruturas e materialidades, intencionalidades, e por fim, um têxtil, o da tecelagem: os entrelaçamentos múltiplos e infinitos de significados e sentidos para tecer vestimentas - vivências e convivências – no/do Tempo.

O nome surge, inicialmente, como metáfora referente ao instrumento de tecelagem, revelando o dom da arte de tecer experiências estéticas/estésicas pluridiversas, como teia de entrelaçamentos das linguagens da arte e dos vários campos de conhecimento matizados por seus valores e contextos culturais, sociais e ambientais correntes e decorrentes.

Tear é anagrama de ARTE, contendo em seu nome seu destino e sua destinação.

Arte como expressão e conhecimento. Arte como subjetividade e como cultura.

Arte como linguagem simbólica ancorada nas forças originárias de nossa condição humana. Arte como fomentadora e provocadora da sensibilidade e da racionalidade. Arte como comunicação, possibilitando interações e diálogo entre pessoas e o mundo.

Arte como libertadora e produtora de sentidos éticos e estéticos. Arte como fonte de ressignificação e transgressão de realidades e transformação social; e também um nome que se faz fruto de um tempo que clamava por TER AR.

Muros que antes impediam diálogos e interações humanas caem por terra nessa época de começos do Tear, abrindo espaços para que novos ares circulassem pelos quatro cantos do mundo. Como filhos do tempo, sonhávamos com voos de libertação, de uma Educação mais humanizadora, fraterna, crítica, dialogal, ancorada em valores éticos e estéticos. Sonhávamos com a Arte/Educação e Cultura acessíveis a todas as pessoas, como direito e pertencimento social e cultural.

Marcado pelos ecos ainda ressonantes do Movimento de Escolinhas de Arte (MEA), mas recebendo as influências da pós-modernidade nascente no campo do ensino da Arte, o Tear se faz no trânsito de duas vertentes – modernista e pós-modernista – pelas muitas vozes desses movimentos, sobretudo a de Dona Noêmia Varela e a de Ana Mae Barbosa. Vozes inspiradoras, matriciais do caráter e da alma do Tear, constituindo sua genética epistêmica e de atuação. Vozes guias orientadoras nos fazendo compreender o sentido profundo e plural da Arte na dimensão do Ser e Pertencer ao mundo, os territórios da Arte e Educação no desenvolvimento humano e cultural, e a importância da formação interdisciplinar, intercultural e política do profissional de Arte/Educação como sujeito/formador-reflexivo e pesquisador. Com elas e através delas, os pensamentos de Paulo Freire, Herbert Read e Dewey nos chegaram para temperar a pesquisa e a práxis desenvolvidas pelo Tear, que, por sua vez, nos levaram a tantas outras vozes, povoando nossas conversas epistêmicas e nossa existência.

Percorrendo a história dos movimentos de Arte/Educação e sociais no Brasil, nas últimas décadas do século XX, com a virada pós-modernista e a redemocratização do país, implicaram mudanças substanciais nos modos de se pensar e fazer Arte, Educação e Cultura.

Da livre expressão do indivíduo passa-se à expressão de um sujeito sócio-histórico-cultural, enraizado em sua comunidade. Tais práticas passaram a dialogar com a área dos Direitos Humanos, trazendo para o centro da cena a importância da arte como manifestação da coletividade. Em uma perspectiva interculturalista e cognitivista, valorizavam o aspecto político da arte. Nessa época, surgem muitos projetos sociais de organizações e grupos artísticos da sociedade civil com a centralidade de suas ações no fazer através e pela Arte, a maioria com a finalidade de contribuir ao desenvolvimento humano de crianças e jovens de baixa renda em situação de vulnerabilidade social.

É também nesse período que surgem nos museus os programas educativos, que têm propiciado a articulação dos fazeres arte/educativos de diferentes espaços de Educação, assim como tantos outros movimentos artísticos culturais que emergem movidos pelo desejo de liberdade de expressão, exposição estética e de justiça social, inscritos pelo sentido de coletividade, de participação, de destino comum.

A Arte se manifesta múltipla, diversa e singular, ousando novas poéticas, experimentações, interações e narrativas estéticas, modificando o cenário cultural brasileiro.

Ao movimento ambientalista emergente se alinham e aliam artistas e arte/educadores para o desenvolvimento de novas consciências estéticas e ambientais em direção a uma melhor qualidade de vida, justiça social no país e preservação da vida no planeta.

Associações de arte/educadores são criadas pelo Brasil afora, assim como a FAEB em 1987, politizando a atuação dos arte/educadores e fortalecendo a luta pelo lugar da Arte na Educação.

Nesses contextos e ressonâncias, o Tear tem seu ancoradouro no território de ensino da Arte, inserido nos movimentos sociais, culturais e ambientalistas emergentes, tomando para seu destino a **Arte como poíesis e a Educação como política**.

Percursos metodológicos

Se palavras precisaram mudar de roupa para vestir o espírito de cada tempo, no dizer de Bartolomeu Campos de Queirós, nos foi preciso trocar e usar outras lentes constantemente para lapidar e rever concepções e visões para melhor falar e inscrever nossa história.

Outras não perderam, contudo, seus princípios fundantes. As palavras/fios que compõem nossa urdidura (ser/pertencer/perceber/criar)², desde sempre vêm sustentando a trama metodológica denominada Artes Integradas, desenvolvida pelo Tear nos entrelaços da Arte, Educação e Cultura. Palavras-princípios, geradoras de sentidos e desdobramentos através dos tempos, que moldam e transversalizam todas as ações do Tear desde então.

O diálogo entre as linguagens da Arte e as diretrizes da Abordagem Triangular formam o amálgama que compôs o Tear, que se manifesta:

- na sua abordagem metodológica das Artes Integradas, de caráter transdisciplinar, em diálogo com vários campos do conhecimento;
- na perspectiva da diversidade biocultural, pautada na interação entre as diferentes culturas e o meio ambiente na sua diversidade de vida;
- na inter-relação de códigos culturais das diferentes comunidades, povos, etnias, classes sociais, integrando erudito e o popular, as expressões da tradição e contemporaneidade;

2. Referem-se aos princípios que urdem a abordagem metodológica do Tear expressa no entendimento da Arte/Educação como campo de conhecimento poético político, de desenvolvimento da capacidade humana de ser e estar no e com o mundo, de expandir a consciência social e política, como possibilidade de transformar, de viver e existir numa sociedade justa, fraterna e solidária. Abordagem filosófica que vem sendo bordada e transbordada por inúmeras conversas com um elenco inspirador de mestres pensadores, poetas, artistas, educadores e cientistas, entre eles Paulo Freire, Noêmia Varela, Ana Mae Barbosa, John Dewey, Herbert Read, Anísio Teixeira, Bachelard, Martin Buber, W. Benjamin, Canclini, Merleau Ponty, Carlos Rodrigues Brandão, Bartolomeu Campos Queirós, Celio Turino, Ney Lopes, Cascia Frade, Cecília Conde, Angel Viana, Mirian Celeste Martins, Kaká Werá, Ayrton Krenak, Maturana, Renato Nogueira, Milton Santos e tantos outros e outras que nos conduzem.

INSTITUIÇÕES HOMENAGEADAS

- no diálogo interétnico-racial e intergeracional;
- na realização de eventos e intervenções urbanas, ocupações artístico-culturais em espaços públicos da cidade para a valorização e o compartilhamento de fazeres e saberes de mestres, brincantes e artistas populares e da comunidade;
- nas ações formativas de arte/educação como mediação cultural, a partir de percursos pelas cidades, escavando suas escrituras poéticas, num diálogo entre arte, educação, memória, patrimônio cultural, material e imaterial.
- nos percursos formativos de arte/educação, arte/cultura, arte/natureza, arte/ciência, arte/mídia.

Desde os anos 1980, quando foi fundado como escola de arte, o Tear desenvolve ações com crianças, adolescentes, jovens e educadores.

Constituído como organização da sociedade civil sem fins lucrativos nos anos 2000, foi reconhecido pelo Ministério da Cultura como Ponto de Cultura em 2005, e em 2010 pela Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro.

Em 2014 o Tear se tornou Pontão de Cultura e Educação, somando às suas ações o fortalecimento dos Pontos de Cultura e da Rede de Pontos, tendo a Arte/Educação como mediação cultural e social, uma ação que envolve processos formativos e trocas colaborativas entre Pontos de Cultura.

Revisitando essas quatro décadas de existência, é possível estabelecer linhas-mestras que conduzem toda a tecedura do trabalho do Tear:

- Programa Ciranda Brasileira: formação artístico cultural que há 19 anos atende crianças, adolescentes e jovens de comunidades populares cariocas.
- Tear de História (Literatura) e Círculo da Terra (Ciências da Natureza): ações em parceria com as escolas públicas e privadas.
- Centro de pesquisa e estudos em Arte/educação e Cultura: percursos formativos (cursos, colóquios, rodas de conversas, seminários) interdisciplinares com centralidade nas diversas linguagens da arte, voltados para profissionais, estudantes e interessados no campo da arte, cultura e educação.
- Mediação cultural: Projetos de arte/educação, memória, patrimônio cultural, material e imaterial.

INSTITUIÇÕES HOMENAGEADAS

- Trilhas Literárias: Projetos de promoção e incentivo ao livro e à leitura em parceria com fundações/ instituições privadas e secretarias de educação e cultura municipais.
- Produção cultural: intervenções urbanas, exposições, eventos literários, Pé de Livros, Serão da Grande Lua, Festas da Rua (espaços públicos) e montagem de espetáculos.

Do tempo de nascença aos dias de hoje, tantos Brasis atravessamos, e tantos brasileiros e brasileiras participaram desta história polifônica e polissêmica do Tear, nos fazendo sonhar com uma grande festa para celebrar os 40 anos, ocupando as ruas para ritualizar sentidos de comunhão, de existência e de agradecimento. Mas, foi preciso um novo e radical desvio de rotas, diante dos atuais tempos de insuspeitáveis crises que nos impõem, como comunidade planetária, uma profunda revisão de valores, de representações e de conceitos de como nos inserimos e de como nos inscreveremos daqui por diante no mundo.

Se a festa não foi possível nas ruas, se fez pelas janelas virtuais, pedindo licença e entrando nas casas de muitos para banquetear sabenças e para esperarçar - como Paulo Freire muito antes nos prenunciava - levantando, indo adiante, não desistindo e principalmente, juntando-se com outros e com tantos para fazer de outro modo... celebrando e nos reconhecendo nas lutas pela Arte e pela Cultura que nos religa às fontes da vida.

Que revigora e regenera. Transgride e nos transcende. E é dessa forma, e talvez a única, que haveremos de suspender os céus, como diz Airton Krenak.

Agradecemos de todo coração à Família Faebeana, em especial à Miriam Celeste Martins, Mabel Botelli e Julia Rocha, pelo acolhimento, pela generosidade e a oportunidade de co-memorarmos (R)existências e compartilharmos esperanças.

De nos presentear com um encontro memorável na companhia de grandes arte educadores(as) e da Escolinha de Arte do Brasil – casa geradora dos movimentos da Arte Educação de quem somos frutos.

Evoé!

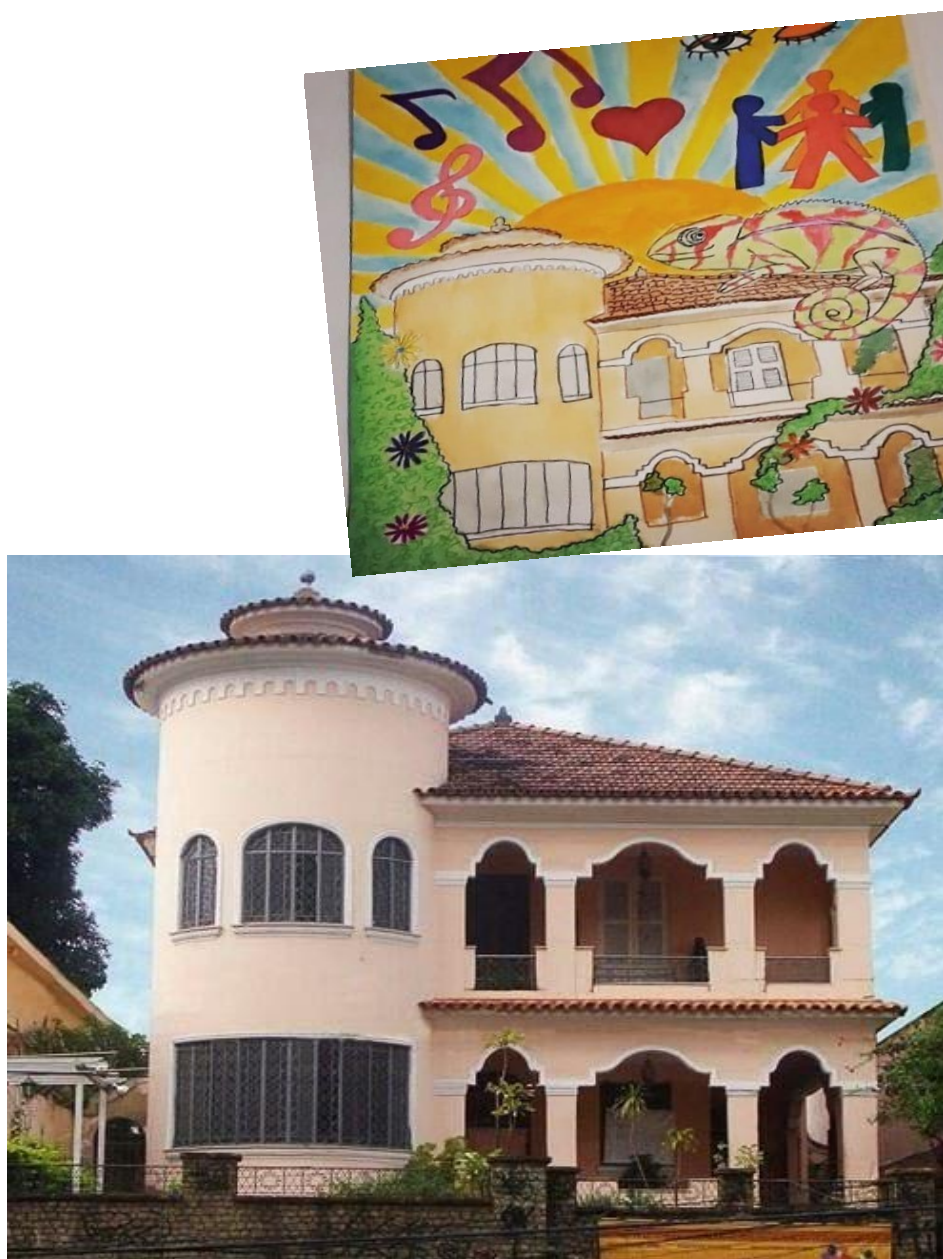


Figura 1. Fachada do Tear



Figura 2. Grafismo no quintal.



Figura 3. Pé de Livro. Espaços públicos e em comunidades.



Figura 4. Espetáculo Marias Brasileiras. Cia Cirandeira do Tear.



Figura 5. Eventos em espaços públicos.



Figura 6. Formação artístico cultural com crianças e adolescentes. ventos em espaços públicos.



Figura 7. Formação artístico cultural com crianças e adolescentes. ventos em espaços públicos.

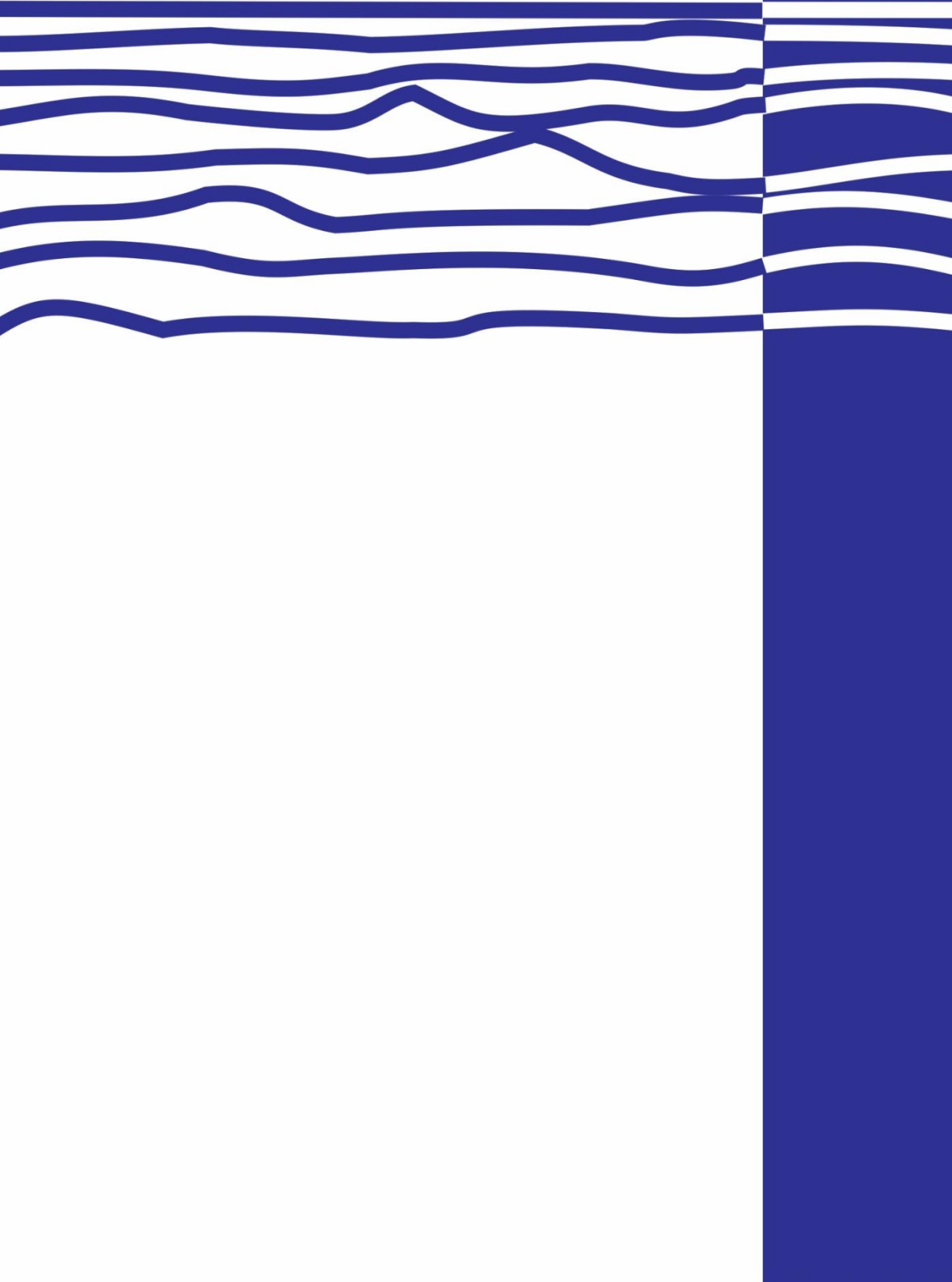
Referências:

BARBOSA, Ana Mae (org.) Ensino da Arte: memória e história. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1900

BONDÍA, Jorge Larossa. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2014

MÈLICH, Joan-Carles. A palavra múltipla: por uma educação (po)ética. (In: SKLIAR, Carlos e LAROSSA, Jorge (Org.) Habitantes de Babel: poéticas da diferença. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.



Perguntas, conversas, vislumbres de caminhos...

Grupo @s Valentins
Ana Carmen Nogueira
Daniela Martins Grillo
Debora Rosa
Jonas Nogueira
Maria José Falcão
Mariane Abakerli.
Rita Demarchi

Encontramo-nos para participar de um fórum formativo do II ENREFAEB Sudeste: Paisagens e Passagens: existências exiladas, com a ideia de convidar à conversa, à escuta, à troca. Iniciamos com a apresentação do coletivo @s Valentins. Para nós é importante colocar um pouco sobre o que nos move. @s Valentins surgem da necessidade de parar para pensar, parar para refletir sobre coisas que nos tocam e nos atravessam em nossos tempos.

Tempos em que somos atropeladas todos os dias por notícias, palavras, pelo dito e não dito, pelo ódio, pela falta de bom senso e humanidade, pelo descaso à ciência e educação, pelo ocultamento da arte e da nossa história, pelo bem estar público à beira do abismo. Iniciamos nosso coletivo com uma pergunta provocativa em relação à obra de Rubem Valentim, em especial à serigrafia que, a nossos olhos, foi desprezada, emudecida, humilhada em na entrevista que a então secretária da cultura concedeu a um canal fechado de notícias.

O vídeo viralizou e alimentou em nós grande incômodo e muitas discussões. Foi a partir daquele encontro que tivemos com Rubem Valentim, que percebemos que era preciso parar o turbilhão imagético mediático e nos determos em uma imagem passada, em uma notícia que talvez já tivesse sido soterrada e perguntarmos sobre o que aquela imagem nos dizia. Essa suspensão no tempo nos fez criar uma proposta artística/política - um vídeo, e de que forma essa ação artística reverberava em outras pessoas que também se sentiram incomodadas.

1. BREVES ENSAIOS

É disso que sobrevive a nossa poética, provocações e reflexões sobre vírgulas de nosso tempo...

Para o encontro no EnreFAEB, nós nos preparamos para, sobretudo, escutar pessoas que se achegam, com diferentes idades, lugares e experiências, unificadas pela busca de responder à nossa pergunta disparadora:

É possível, como professores de arte e cultura, construirmos um projeto propositivo, constituído de ações pedagógicas/artísticas voltadas para a decolonialidade, que almeje a interculturalidade e que tenha como base o acolhimento, a celebração do legado material e imaterial de culturas milenares, entrelaçados à contemporaneidade?

Após nossa apresentação, em uma roda de conversa, trocamos vivências e experiências por meio de imagens e narrativas e conversamos sobre coisas e acontecimentos que nos afetam, nos tocam. Uma nova provocação foi proposta em forma de um aplicativo Padlet, a fim de instigar uma conversa por meio de imagens:

<https://padlet.com/valentinsarte/9xbjwrglm8ukrwg7>

Qual imagem sobrevive em você?

Dos tempos vividos e bombardeados por imagens e notícias cada vez mais impactantes, qual fica em você?

O que nos toca?

O que nos pertence?

O que nos coloniza?

Quando colonizamos? (pensar sobre isso pode levar ao choque!)

Como aprendemos pela diversidade?

Como as imagens nos atingem?

Como as imagens conversam?

1. BREVES ENSAIOS

Esperávamos mais pessoas, mas quem chegou, veio de peito aberto. E, como esperado em nosso encontro, a grande pergunta não foi exatamente respondida.

Entretanto, o valioso foi nos colocarmos no caminho, reunirmo-nos em torno dela, a imagem de Rubem Valentim, e das perguntas derivadas. A escuta, a palavra, o silêncio, a imagem, a vontade e o afeto fizeram parte.

Não chegamos “à” resposta, nem era nossa pretensão. E se a grande pergunta não foi respondida, inúmeras perguntas também não são “respondidas!” Algumas precisam de tempo. Outras precisam ser vividas antes. O que implica aproximar-se delas desejando entender sua abrangência, reverberação e ruídos, mesmo onde tudo vibra de modo confuso, por causa do barulho excessivo.

@s Valentins desde o seu começo vive o incômodo e a riqueza das perguntas e de buscar caminhos. E o coletivo tem consciência de que é preciso ter cuidado em relação a tudo que não está resolvido, afinal quase nada está... E talvez demore, mesmo o mais básico e essencial à vida. Isso não descarta a indignação. Indignar-se é desejar o possível, batalhar por ele.

E tantas perguntas continuarão sem “respostas” certas e tampouco definitivas!

O encontro possibilitou vislumbres de caminhos, entre eles:

Lucia conta que recomendou a seu orientando que primeiro apresentasse a tese à aldeia;

Luiza e Francisco representam os estudantes de licenciatura em Arte que buscam pesquisar, saber mais, criar mais, caminhar com vigor rumo a um mundo melhor e mais justo ... Francisco expressa em palavra e imagem seu estupor e desejo;

Em Prelúdio Raul Seixas canta: “Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade”.

“Qualquer voz subalternizada que se levante é uma voz utópica” disse Conceição Evaristo.

1. BREVES ENSAIOS

Cultivemos o exercício complexo da realidade, da utopia e da confiança, no possível, em nossos tempos e circunstâncias. Vivendo com paciência as perguntas.

Acreditando que poderemos vir a encontrar possíveis estradas, nos processos diversos e suas reverberações. O que mais vale é se colocar a caminho, mais abertos a realinhar a trajetória.

Viver as perguntas é também um modo de aprofundar a compreensão do respeito e tradução dos múltiplos saberes. Isso implica o exercício colaborativo do diálogo, gesto amoroso, que atua e acolhe as vozes do corpo coletivo que não pode existir senão na relação com as outras e outros, em uma conversa que nos nutre e nos convoca a parar, a ouvir, a sentir, a criar, a descobrir movimentos, meios, espaços e ritmos necessários para continuar - pequenas transgressões necessárias em nossos tempos.

Paisagens culturais e políticas de formação: Quais proposições e ações dialéticas entre teoria e prática, possíveis em arte/educação no paradigma relacional do projeto Cidade Educadora, colaboram para desvelar potencialidades educativas nos espaços públicos da urbe?

Clarice Duarte Rangel.

Quais proposições e ações dialéticas entre teoria e prática, possíveis em arte/educação no paradigma relacional do projeto Cidade Educadora, colaboram para desvelar potencialidades educativas nos espaços públicos da urbe? teve como proposição um convite ao diálogo sobre as questões que atravessam a nossa prática educativa no contexto escolar, buscando identificar no sistema da educação os seus limites e possibilidades de atuação da arte na sua capacidade de transformação de realidades.

De início, lança-se questões sobre os muros simbólicos e estruturais do prédio-escola e provocações sobre o nosso lugar de educador que se encontra aprisionado pelo paradigma da instrução, que cristaliza o saber na figura do professor. A partir da minha experiência nas escolas públicas do Rio de Janeiro, faço uma apresentação sobre a minha trajetória apresentando as minhas inquietações e buscas incessantes de caminhos significativos de novas relações sociais de aprendizagem.

Assim, indago aos participantes do fórum sobre a construção de uma escola democrática e que, portanto, dialógica, para a percepção de que o cultivo real e prático das relações profissionais e sociais dos agentes da escola (alunos, professores, funcionários, família) quebra o modelo instrucional de educação e caminha para uma transição de paradigma, o da comunicação, pois neste, o foco está no relacional, na convivência e no respeito aos diferentes modos de existir.

Assim, o significado máximo do “fazer escola” ganha força ao reforçar a pertença da escola às pessoas, que pessoas fazem a escola, desmitificando aos poucos a opressão dos muros e do prédio como fatores de isolamento inevitável.

Com isso, a partir das experiências práticas no universo escolar, problematiza-se, de forma concreta fundamentada em acontecimentos pedagógicos, sobre implementação de dispositivos pedagógicos que reconfiguram as práticas culturais, políticas, pedagógicas e sociais do sentido de “ser escola”, alinhando o princípio essencial de que “não se ensina o que é uma democracia, mas é vive-se a democracia”. O princípio pelo qual alimenta e fundamenta a matriz axiológica de uma Comunidade de Aprendizagem.

Sobre Comunidade de Aprendizagem compreende-se a condição do processo de conhecer dentro do paradigma da comunicação, que necessariamente perpassa uma nova construção social da aprendizagem, validada na premissa de que a escola isolada não realizará a emancipação social e intelectual de seus alunos.

Para tanto, elucida-se que no novo paradigma, a prática dialógica reconfigura os papéis de ação do educador pois ser educador não é transmitir conhecimento (no sentido professoral), mas o educador transmite aquilo que se é, como afirmava o educador brasileiro Paulo Freire. Isso recai na proposta de isomorfismo de formação do educador, onde o aprender está estritamente associado aquilo que se vive. No apanhado mais teórico sobre esta questão, destaca-se a experiência da Escola da Ponte, tendo como um dos idealizadores, o professor José Pacheco, erradicado no Brasil.

No relato dos dispositivos pedagógicos que reconstrói espaços de convivência e de diálogo, como as assembleias, oficinas, conselhos etc. compreende que a lógica estruturante de uma escola consagrada no modelo tradicional/instrucional de ensino está isolada por não se relacionar e instaurar valores construídos de forma coletiva pela comunidade escolar segregando-a e limitando a sua participação à uma democracia restritamente representativa. O propósito real de uma Comunidade de Aprendizagem caminha para uma democracia participativa, numa prática do avizinhar-se em que os envolvidos na prática do aprender estão alinhados na construção do saber, não apenas receber e responder perguntas que não surgiram da sua inquietude, que nada contribuem para a sua realidade social.

1. BREVES ENSAIOS

No fórum, também, através das interações com os participantes, alinhamos sobre a reconfiguração da cultura escolar, no paradigma da comunicação, explicitando que esta possui embasamento na metodologia de trabalho de pesquisa, dismantelando, como regras, a necessidade de estruturas como: aula, turma, série, aula expositiva etc. O modelo pré-formatado que segue como hegemônico necessita de uma avaliação crítica que dentro de uma ativa participação de comunidade escolar, cujos espaços de diálogo sejam práticas constituídas, as demandas locais estejam sendo atendidas.

Assim, os participantes foram questionando e contribuindo para pensarmos nos caminhos para a consolidação de uma rede que alocando espaços de gestão democrática participativa se aliem ao desejo de uma cidade educadora, em que espaços públicos da urbe sejam na prática uma vivência democrática e portanto, potencialmente educativas.

A respeito das infâncias, das escolas e do ensino de arte em tempos de pandemia

Gabriela Mafud Feracin (ECA/USP)

Leandro de Oliva Costa Penha (ECA/USP)

Este fórum foi proposto por Gabriela Mafud e Leandro de Oliva Costa Penha, pesquisadores representantes do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE/CAP/ECA/USP), com o objetivo de refletir sobre educação escolar e infância no contexto pandêmico. Com a pergunta de partida “Como os impactos da pandemia, sobretudo na relação não presencial dos educadores com as crianças, estão acentuando preocupações consideráveis a respeito das infâncias em nossa sociedade?”, o fórum de discussão recebeu quatro pesquisadores do eixo Rio de Janeiro – São Paulo, todos ligados ao campo da Educação: representantes de escolas públicas, privadas e organizações da sociedade civil. No intuito de trazer à tona a riqueza de trocas estabelecidas no evento, neste relato, apresentaremos uma síntese das questões discutidas.

Construir perguntas que possam mover nossas reflexões e ações no período pandêmico tem se mostrado uma tarefa árdua a todos professores mergulhados e implicados em suas práticas. A realidade imposta pela chegada inesperada da COVID-19 é altamente desafiadora para diversas camadas da vida. Nós, professores, educadores e artistas que atuamos pelo coletivo, pelo contato, pelo afeto, temos trabalhado por inúmeros esforços para garantir que a Arte e a Educação continuem ampliando sentidos à nossos estudantes.

Em 2020, quando participamos do fórum de discussão da EnreFAEB/Sudeste como mediadores, nasceu a pergunta que ganha o foco central deste relato. Em diálogo com os professores: Teresa Gil, professora de Artes Visuais, Denise Mendonça, coordenadora do Instituto Tear, Júlio César Portella Pereira, professor de Matemática e Física e Camila Silva, integrante da equipe organizadora do EnreFAEB, tecemos esta escrita na tentativa de ampliar uma discussão complexa e necessária para os tempos atuais.

1. BREVES ENSAIOS

Um caminho possível para iniciar essa reflexão seria começar a pensarmos sobre nossas experiências subjetivas e coletivas, porque acreditamos que é dessa maneira que encontramos um trajeto para atuar em um tempo que nos escancara a necessidade de falar sobre o que aconteceu e o que acontece. Essa experiência que estamos vivenciando com a pandemia é um marco histórico em todas as gerações vivas. Dos impactos que cada geração tem sofrido ainda não temos dimensão. Sabemos, no entanto, a partir de nossas práticas, como as infâncias, em suas singularidades e realidades estão sendo afetadas.

Ainda que não tenhamos uma dimensão total dos impactos, pois somente a temporalidade histórica vai nos permitir esse olhar, seguimos compreendendo as enormes pedras e buracos que precisamos desviar de nosso caminho como docentes.

Isso tem transformado significativamente a vida de quem está nesse contexto.

A escola, a universidade e todas as instituições sofrerão mudanças significativas depois de tudo que estamos vivendo. Um tempo que está cravado em nós e exige muita reflexão.

Além da pandemia, no Brasil, estamos vivendo, há anos, uma crise humanitária, portanto, política. Está claro que estamos pagando um enorme preço por não falarmos do que aconteceu e acontece na história desse país, por não elaborarmos nossa história de maneira crítica. Se, foi eleito um governo fascista, depois de toda marca de horrores que temos na nação, por uma complexidade de razões, é porque falhamos, porque as instituições falharam, e é preciso debater sobre isso. Não soubemos lidar com genocídio da população indígena que acontece desde o período colonial. A escravidão nunca acabou de fato no Brasil e o racismo é a marca mais cruel e presente em nosso tempo. A morte do menino Miguel¹, por exemplo, uma criança negra, que foi abandonada em um elevador pela patroa branca de sua mãe, só escancara símbolos de um racismo estrutural

1. Miguel Otávio Santana da Silva, 5, foi morto, em 02 de junho de 2020, ao cair do 9º andar de um prédio em condomínio de luxo na área central de Recife. Filho da empregada doméstica Mirtes Renata Santana de Souza, ao chorar por sentir falta da mãe, que havia saído para passear com o cachorro da patroa, foi abandonado no elevador por Sari Mariana Costa Gaspar Côrte Real, a patroa de Mirtes e esposa do prefeito Sérgio Hacker, de Tamandaré, cidade próxima à Recife. Quando ele chegou, sozinho, ao nono andar, saiu, acessou uma área destinada ao sistema de ar-condicionado e caiu de uma altura de 35 metros.

1. BREVES ENSAIOS

profundamente enraizado em nosso país.

Sabemos muito bem que, as maiores vítimas da pandemia, são as populações negras e indígenas. Por que isso ainda se repete? A partir da troca de informações e experiências durante o fórum acerca da escola, da Arte e das infâncias foi consenso entre os participantes que era necessário pensar os diferentes Brasis. Em nosso debate no EnreFAEB, nos debruçamos sobre as particularidades relacionadas ao ensino remoto, como a dificuldade de recursos técnicos e acesso à internet em muitos lugares, situações em que professoras telefonam para as crianças para contarem histórias; em outros locais, há necessidade de deslocamento e visita porta a porta, a ausência da família, sobretudo, de classe baixa; o fato de as crianças estarem sozinhas em casa, muitas cuidando umas das outras; um convívio em constante adaptação e reinvenção.

O foco do fórum realizado foi organizar questões que possam fortalecer nossas práticas e ampliar caminhos possíveis para nossa jornada como arte/educadores. Segundo Francesco Tonucci: “sem o espaço do encontro para troca de saberes, as crianças tornam-se carentes do espaço e do tempo para a construção de suas relações e de sua subjetividade” (1991, p. 32).

Não é exatamente o que ocorreu com a pandemia? Como pensar em autonomia, criação, experimentação sem o espaço da escola? E como esta lógica foi substituída pelos horários de atividades via computadores e celulares, com controle total de professores e familiares nas crianças?

Como os vínculos têm sido mantidos e as proposições têm ganhado espaço para o imprevisível, para descobertas? Se antes da pandemia a criança ficava muitas horas sem a família, como está essa realidade? Como tem sido a participação das famílias?

Toda mediação é realizada pelo adulto? E o espaço da brincadeira entre as crianças?

Como ressaltado por uma das participantes deste fórum, o ato da criança diante de uma tela durante horas é carregado de perversidade, um corpo imobilizado, uma energia que é sugada, enfim, “não saímos impunes da relação com a tela”.

1. BREVES ENSAIOS

Um dos convites possíveis para as crianças é criarem fora das telas e depois retornarem para compartilhar por meio dos vídeos e encontros síncronos, uma vez que os mecanismos tecnológicos “estão na contramão da natureza das infâncias”.

Os experimentos caseiros, como os vídeos elaborados pelas alunas e alunos com celulares e a necessidade de, muitas vezes, o professor ter de responsabilizar-se por efetuar a compra de materiais para as atividades foi outra experiência apresentada na roda de conversa por um dos integrantes do grupo. Em 2020, o professor Júlio comprou termômetros para que alunas e alunos pudessem realizar experiências de Física, por exemplo.

Segundo a professora Teresa, o ensino remoto trouxe a vivência de outra relação com o próprio corpo, uma vez que passou ministrar aulas sentada em uma cadeira diante de uma tela e não mais em pé, como fez ao longo da carreira em sala de aula. Contribuiu com a proposta de preencher a tela do computador com potência e esperança lembrando-nos: “a mudança é hoje, o presente é este, vamos viver este presente; a mudança já está ocorrendo, não é algo que virá”. Necessitamos focar no que é possível, como o encontro EnreFAEB/Sudeste, à distância, que possibilitou o encontro entre as pessoas que, caso fosse presencial, poderia não ter a mesma atmosfera intimista ou espaço para falar e trocar como em grupos pequenos como o que formamos ou alguns encontros poderiam não ocorrer, em decorrência da falta de recursos para uma viagem ou da burocracia que professoras enfrentam para participar de eventos acadêmicos. “Digo sempre: na Arte, não tem perfeito nem defeito, tem efeito. A aula é meu antídoto. Eu envergo, mas não morro” (T.G., 2020).

As inúmeras ocorrências que envolvem as famílias e que atingem, diretamente, a relação de estudantes com as escolas no formato remoto também foi um ponto em debate.

Há famílias que voltaram para o Nordeste em função de terem perdido seus empregos no Sudeste, há famílias que acessam a internet, outras desejam acessar e não têm condições financeiras e outras têm condições e não querem.

1. BREVES ENSAIOS

“Como professores, comunicadores e com a necessidade de contato que temos, temos lidado com todas estas instâncias”, constatou Teresa. Camila Silva acrescentou: “educação é movimento”, educadores e educandos nos trânsitos internos e externos mais variados em prol de experiências de aprendizagem que as constituam como agentes de ação e transformação no mundo.

Um ponto destacado como possibilidade potente de atuação em meio à pandemia é a coletividade, a integração entre educadores.

Nós, professores, - em uma das escolas públicas onde trabalho - estamos mais próximos uns dos outros: nas telas, no *WhatsApp*, estamos nos conhecendo. Cinco professores dando aulas online (Artes Visuais, Educação Física, Inglês, Música e Sala de Leitura – professores especialistas em linguagens e áreas específicas e não regentes formais de turma). Há ocasiões em que há mais professores do que alunos na sala virtual. As mães e os pais estão surpreendidos com os professores. Em uma aula, uma aluna, em sua tela, fez questão de apresentar a irmã mais velha para mim. Em outra aula, com alunos de outra escola, onde trabalho, pelo fato de uma aluna estar com um gato na sua telinha durante o encontro online, o tema da aula tornou a ser gatos e se desdobrou como fio condutor de um processo de encontros e expressões. (T. G., 2020).

Juntos, refletimos o quanto a casa tem se tornado escola, de certo modo, o que gera uma sobrecarga para as professoras e professores, que em decorrência de muitas demandas, estão sem horário de descanso com qualidade, muitas vezes. A situação de estresse é também vivida por crianças, como I., 2 anos, que quebrou o computador, segundo relato de sua mãe. Outros exemplos relacionados às maneiras como as crianças têm enfrentado as situações nas aulas remotas foram apresentados pela professora Gabriela:

Um diferencial foi o mergulho no universo dos jogos teatrais, dos jogos simbólicos. Na brincadeira “A cidade dorme”, por exemplo, as crianças elegeram o coronavírus e o Bolsonaro como vilão. Em outra ocasião, uma criança “vacinou” todas as telas que apareciam para ela, onde ela via seus amigos de turma (G.M., 2020).

1. BREVES ENSAIOS

Ao final do fórum, cada participante da roda fez suas considerações finais com base nos caminhos evidenciados, durante a pandemia, pelas professoras e professores participantes daquela tarde e a partir da questão: quais lutas permaneceram, surgiram e carregamos deste tempo?

Uma coisa linda estar neste maná. Surgirão movimentos que nunca imaginamos, movimentos a partir das crianças. Uma revolução poética. Estamos vivendo uma experiência muito amorosa, conexões que havíamos esquecido. Descobrimos como acionar nossa plenitude, nossa dignidade. Temos pares. Ecoa e ressoa. (D.M., 2020).

Apesar de estarmos em uma atividade acadêmica, consideramos que o fórum se realizou como uma troca efetiva de experiências e reflexões entre nós, de modo que o encerramos com vontade de seguir.

Ao revisarmos os registros e anotações do fórum para escrita deste relato, ocorreu a virada do ano. O início de 2021 foi marcado pela abertura das escolas no Estado de São Paulo, no momento mais crítico da pandemia até o momento (março de 2021), com mais de 1.900 mortes por dia. A escola fechou novamente e ainda estamos caminhando nas incertezas profundas em relação à vida e à existência em nosso planeta. Daqui seguimos afirmando a necessidade da preservação da memória de como estamos vivendo e trabalhando neste tempo. Falar, escrever sobre esses acontecimentos tem nos ajudado a fortalecer nosso devir Arte e Educação.

Não sabemos como vamos sair dessa situação, no entanto, temos a certeza da importância de espaços em que o diálogo, a troca e olhar para a singularidade de cada experiência neste contexto nos mostra valioso para que possamos criar novos modos de existir.

Tal como aconteceu quando nos encontramos virtualmente no EnreFAEB/Sudeste.

1. BREVES ENSAIOS

Referência

TONUCCI, Francesco. La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad. Madrid: Fund. German Sanchez Ruiperez, 1991.

Reverbera algo em mim quando canto com os alunos?

Jéssica Makino

A pergunta que move esse fórum foi elaborada para nos fazer pensar sobre o que nós, como docentes, aprendemos quando ensinamos música. A pergunta está voltada ao/à professor/a que faz música com os educandos no “chão da escola”, aos que cantam com a voz, com a percussão corporal, com os instrumentos construídos nas aulas, com os instrumentos trazidos de casa, emprestados do centro cultural, da igreja, da escola de música ou que estão na escola. Vamos, então, compartilhar saberes, sentidos e sentimentos garimpados na relação com os educandos, na pesquisa para a preparação das aulas, na leitura dos registros, na avaliação. O que você sente quando está ensinando? O que reverbera em nós quando somos tocados/as pelo ensino de música?

Quando entrei na sala, às 16h, Sabrina já me esperava. Conversamos sobre nosso trabalho, como professoras e, naquele momento o fórum já começava.

A primeira professora a chegar foi a Elisa de Ibitiré, Minas Gerais. Para mover a conversa, falei do pulsar do caminhar da gestante que precede a percepção do pulsar do coração e que está presente na música.

O pulsar que nos uniu afetivamente a nossas mães e que nos une a todos por meio da música.

Elisa nos fala de seu pulsar e os alunos na experiência de levar o grupo Corpo jovem a sua diferentes do vivenciado pelos estudantes.

Então, quais eram as músicas do universo dos estudantes?

Funk, Rap, Kpop, Jpop, Músicas dançantes da Bahia, Pagode.

A conversa rumou para outra pergunta - como conectar diferentes universos musicais?

1. BREVES ENSAIOS



Ouvir uma criança declamando uma passagem do Alcorão é música?

Neste momento, chega Eleonora. O que estaria acontecendo em uma sala em que se escuta uma sonoridade do Oriente Médio mediada por uma professora de nome asiático?

Eleonora e Sabrina narram suas experiências multiculturais, uma em dança e a outra em teatro. Em ambas, a arte como possibilidade política e social de promover aproximações e lutar por justiça social.

Em nossa pequena sala compostas por professoras de Artes Visuais (Elisa), Teatro (Sabrina), Dança (Eleonora) e Música (Jéssica), percebemos que buscamos no fazer musical:

Escuta!

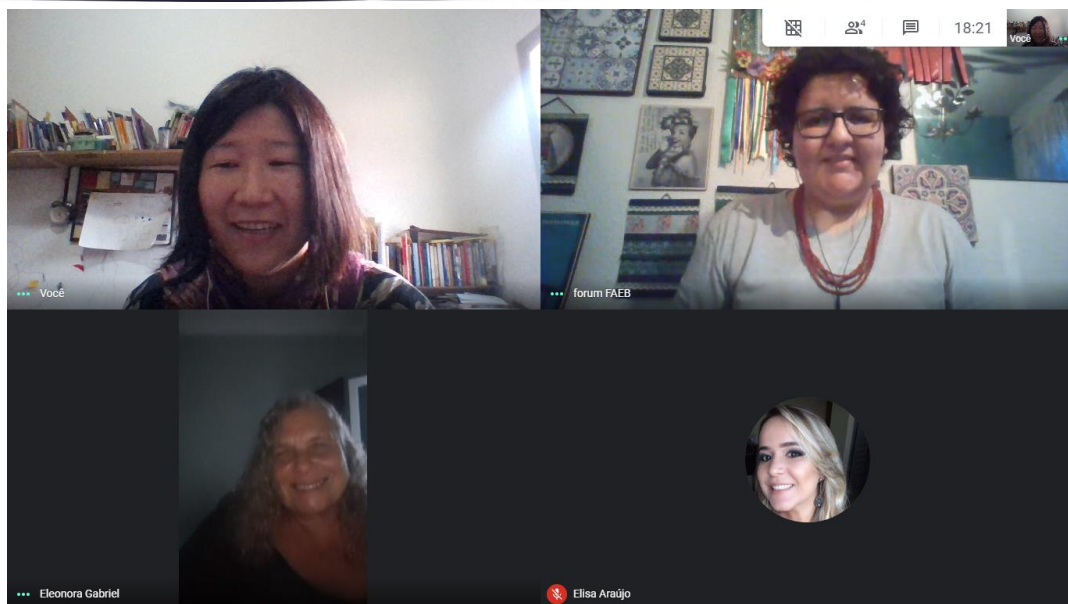
Trocas!

Experiência!

Multiculturalismo!

Transformação social!

1. BREVES ENSAIOS



Nossa trilha sonora:

Récita do Alcorão:

<https://www.youtube.com/watch?v=9qK1HoMiwY&t=33s>

Canto e furação de orelha dos Xavante

<https://www.youtube.com/watch?v=naTvJUFPesI>

Guns N' Roses - Sweet Child O' Mine - (Coral) Dom Bosco Piracicaba

<https://www.youtube.com/watch?v=iJY-d-NMIHM>

Canto difonico Tuvano - Dag Kargyraa

<https://www.youtube.com/watch?v=GpfHfZvYZEM>

Como nutrir os encontros COM a arte na formação inicial e continuada de professores?

Mirian Celeste Martins

Foi esta a pergunta geradora do nosso fórum temático. Se na Antiguidade clássica o "forum" era a praça pública - o centro econômico, religioso, social e político de cada localidade, hoje, no contexto da web, pode designar um local virtual onde há debates, onde as pessoas comentam, dialogam, criam redes... Era esta a intenção deste fórum: gerar diálogos a partir do questionamento inicial que servia como um chamamento para estar juntos.

A pergunta nasceu da importância de VIVER ARTE para ensinar arte. Atividades e metodologias parecem ser o foco do ensino de arte, mas a proposta é conversar sobre modos de incentivar encontros com a arte, seja a partir de obras que possam despertar a estesia e a percepção de si e do mundo em trocas enriquecedoras, seja no incentivo à produção criativa e exploratória onde os aprendizes possam falar de si mesmos e de sua visão de mundo.

Há três conceitos que animam esta proposta: uma experiência, grafada em *itálico* seguindo Dewey (2010); a interação que envolve diálogo e que se soma à pedagogia da escuta, sem a qual o diálogo só é regido pelo professor que quer ensinar algo pré-determinado; um modo de pensar como o ensino de arte pode gerar encontros com a arte.

Não é preciso lembrar aqui a importância de gerar experiências significativas em arte. Parece ser esta uma ação comum ao campo do ensino de arte, embora muitas vezes entendida como uma atividade com um fim em si mesma e isolada de uma proposta mais ampla e abrangente. Quando grifa como uma experiência, Dewey (2010) focaliza o singular, a vivência de algo que nos afeta, que tem significado para nós. Larrosa (2004) também nos pontua a importância da experiência como algo que nos toca, que nos acontece.

1. BREVES ENSAIOS

Por outro lado, Filliou (1970: 12), artista e professor, afirmou: “O que quer que eu diga é irrelevante se não incitar você a somar a sua voz à minha”. Somar vozes para pensar junto, para dialogar, para ampliar a potência de encontros humanos! Para somar vozes precisamos abrir canais de escuta porque é a voz dos outros que alimenta o professor para seguir com a aprendizagem que pretende, como também nos ensinou Paulo Freire (1970).

Neste sentido, em um fórum on-line, a interação tem sido buscada por mim por meio de um dispositivo simples e que permite que todos vejam a produção de todos em tempo real: o padlet (<https://padlet.com>), criado em 2012.

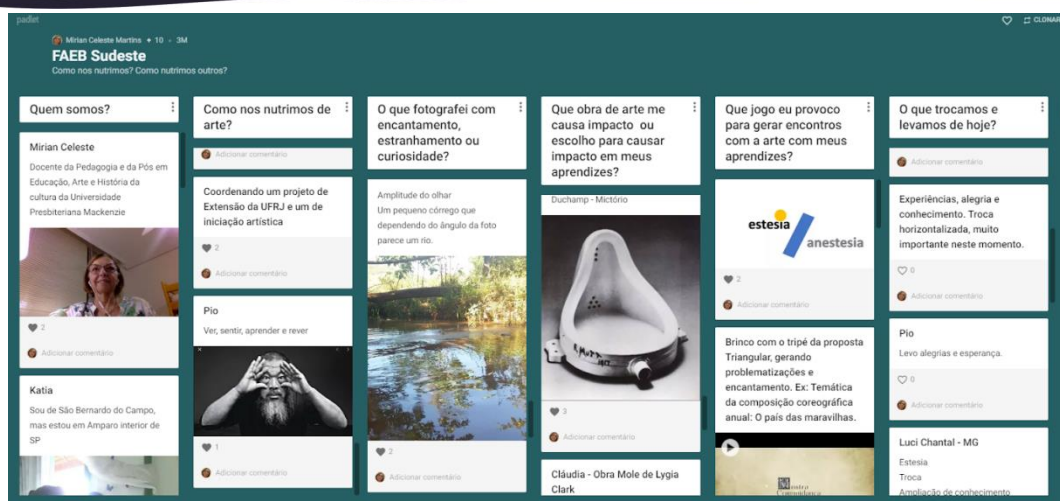
As contribuições do aplicativo Padlet são apresentadas em um contexto que não permite apenas a construção de imagens com links e vídeos, mas também serve como um recurso que permite a criação colaborativa e o compartilhamento de conhecimentos arquitetados de forma hipertextual na internet. Além disso, a ferramenta vai ao encontro das teorias que fundamentam as metodologias ativas, principalmente aquelas que tecem sobre a importância de desenvolver atividades que tornam os alunos mais autônomos na aquisição e no processo de construção do conhecimento, aspectos levantados por Monteiro (2019) em seus estudos sobre hipertexto. (MONTEIRO, 2020: 8)

Ele nos serve de portfólio também e pode ser acessado por todos no endereço: <https://padlet.com/miriancelestemartins/jmgms0qyfqn38o91>.

Neste caso utilizamos a estrutura de colunas para gerar a conversas: perguntas geradoras.

As questões haviam sido planejadas, mas foram postadas e recriadas abrindo espaço para que o diálogo chegasse a tocar nas questões centrais: Como nos nutrimos? Como nutrimos outros para encontros com a arte? As colunas dispostas cada uma a sua vez, foram:

1. BREVES ENSAIOS



- Quem somos?
- Como nos nutrimos de arte?
- O que fotografei movido por encantamento, estranhamento ou curiosidade?
- Que obra de arte me causa impacto para causar impacto em meus aprendizes?
- Que jogo eu provoço para gerar encontros com a arte com meus aprendizes?
- O que trocamos e levamos de hoje?

Faço um convite para que vejam as respostas no próprio padlet e que também entrem no jogo, embora a interação que o padlet permite não ressoará na boa conversa que se estabeleceu entre os participantes quando estávamos todos on-line. As contribuições foram excelentes para ampliar nosso repertório. Pío Santana foi um dos participantes e tive a oportunidade de mostrar o jogo criado por ele em seu mestrado (SANTANA, 2009).

É muito interessante notar que três termos apareceram com mais frequência na avaliação, que foi a última pergunta respondida. Troca foi uma delas, qualificada por uma integrante como “troca horizontalizada” que denota a escuta e diálogo que se estabeleceu sem a hierarquia de um professor que explica - e aqui me fundamento em Rancière (2002). As trocas trouxeram para a conversa, por exemplo, obras que nos impactam e que impactam nossos alunos, o que nos leva a ampliar conhecimentos sobre arte tanto em relação aos artistas que pudemos relembra quanto aos que pudemos conhecer.

1. BREVES ENSAIOS

A experiência foi o outro termo. Não tratamos de um conceito, mas o vivemos a partir de nossas próprias referências. A estesia, por exemplo, foi um conceito lido a partir de fotografias retiradas do celular pelos participantes, fotografadas por encantamento, estranhamento ou curiosidade. Por meio das respostas ampliou-se a compreensão do conceito que é o antônimo de anestesia.

Por fim, o último termo mais escolhido é uma boa surpresa: alegria. Não houve tempo para dialogarmos sobre este termo, mas talvez possamos nos remeter à ludicidade que se estabeleceu, justamente pelo diálogo que foi todo o tempo provocado pelas perguntas e por querer saber mais das respostas dadas, pois sempre há camadas que podem ser desdobradas em nossos diálogos que ampliam horizontes.

Como nos nutrimos de arte e como nutrimos outros continua a ser uma inquietação constante no jogo do ensino/aprendizagem. Neste sentido deixo aqui um último convite para assistirem um breve vídeo – Com vivências na docência: que jogo jogamos (<https://www.youtube.com/watch?v=T2QTyivNxUM>) e conhecerem um site onde juntei textos e artigos para download (www.mirianceleste.com.br). Quem sabe abram nossas possibilidades de alegres experiências e trocas...

Referências

DEWEY, J. A arte como experiência. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FILLIOU, Robert. Teaching and learning as performance arts, 1970. Disponível em: <https://monoskop.org/images/9/93/Robert_Filliou_Teaching_and_Learning_as_Performing_Arts.pdf>. Acesso em 02 fev. 2021.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. PADLET: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/Dell/Downloads/9077-Texto%20do%20artigo-24392-1-10-20200716.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte : Autêntica, 2002.

1. BREVES ENSAIOS

SANTANA, Pio de Sousa. Território contemporâneo em jogo: uma proposta lúdica para o ensino da arte. 2009. 274 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/86919>>. Acesso em 02 fev. 2021.

Todo teatro é necessariamente político, já dizia Boal: E o ensino de teatro na escola também é político?

Fernando Bueno Catelan (UNESP)

Neste breve texto, relato um pouco das conversas que tivemos no dia primeiro de dezembro de 2020, no fórum temático — que dá título a este capítulo — online, dentro da programação do II EnreFAEB Sudeste. Contamos com a participação de diversas pessoas da região sudeste e de outras regiões do Brasil, o que enriqueceu muito o debate.

A dinâmica proposta foi a de compartilharmos o espaço exatamente como num fórum, onde a palavra circula, há encontro de ideias e contribuições de reflexões e experiências. Assim, palavras e pensamentos começam a tecer uma malha de possibilidades de entradas e saídas para questões cujo objetivo não consiste em chegar a conclusões, e sim em trocas que nos fortaleçam no coletivo.

A partir de algumas provocações e sobreposições de camadas de falas, discutimos e refletimos aspectos políticos do teatro na escola a partir das características do próprio teatro, uma vez que essa arte é essencialmente de reunião e acontece em espaço coletivo de diálogo e como algo que também é próprio da política.

Então nos fizemos a seguinte pergunta: Como esses e outros aspectos políticos são observados no ensino de teatro na escola?

Falas Provocativas

Ao apresentar a proposta de nosso encontro na condição de mediador ou provocador, ressaltai que o fórum não era uma apresentação sobre o tema, mas sim um espaço de debate em que todos e todas pudessem contribuir com suas falas, exatamente como é próprio da Política. Sublinhei que inicialmente e ao longo do fórum eu faria algumas provocações por meio de perguntas e citações de pensadores que já se

1. BREVES ENSAIOS

debruçaram no tema de teatro/arte e política. Portanto, a conversa é que nos direcionaria aos caminhos a percorrer.

Pensamos o tema do fórum a partir do trabalho desenvolvido por Augusto Boal e o seu Teatro do Oprimido. Mais especificamente, partimos de seu primeiro livro a respeito da proposta do Teatro do Oprimido: “[...] todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas. Os que pretendem separar o teatro da política pretendem conduzir-nos ao erro — e essa é uma atitude política” (BOAL, 2013, p. 13).

A partir da afirmação de Boal de que todo teatro é político, deduzimos que o teatro realizado na escola também é necessariamente político. Partindo dessa hipótese, iniciamos nossa conversa com a seguinte provocação: Como a política está presente em nossa prática do ensino de arte, do ensino de teatro, do fazer teatral na escola?

Como as características do que chamamos política se apresentam no teatro na escola? Vejamos algumas contribuições.

A primeira se deu a partir de diálogo despertado pela provocação inicial ao se considerar que o teatro na escola pode focar na micropolítica. Ou seja, em pontos muito pequenos, mas que podem ocasionar grandes mudanças na vida dos estudantes. E a partir daí podemos entender melhor o teatro político na escola pela prática.

Outra consideração veio de uma voz que entrou no debate e nos alertou ao fato de que a forma muitas vezes pronta de se entender política pode cair num senso comum, numa suposta imparcialidade de que não fazemos parte dela. Quando não existe neutralidade, todos somos orientados por uma base ideológica, o que inclui os docentes.

Portanto, a abordagem teatral na sala de aula pode ser autoritária e excludente ou cooperativa e inclusiva. E ambas são escolhas políticas.

A palavra circulou para o próximo debatedor que, por sua vez, destacou o caráter político do encontro e da relação de pessoas que acontece tanto no teatro quanto na sala de aula.

1. BREVES ENSAIOS

Relação que não necessariamente acontece de forma democrática, pois muitas vezes o espaço político é exercido de maneira autoritária.

O próximo a contribuir concordou com a provocação inicial do fórum e nos levou a refletir se o teatro político na escola — que constrói uma possível comunidade, uma possível realidade, vai manter as desigualdades ou contribuir para a emancipação dos sujeitos. Uma emancipação de si, que gere emancipação social de posicionamento de mudança de poder agir na sociedade. E terminou salientando que devemos pensar em “políticas interessadas”, no sentido de qual o nosso interesse quando fazemos escolhas pedagógicas.

Nesse momento, lembrei da fala de Denise Stoklos durante a aula aberta do projeto Solos do Brasil, em 25 de novembro de 2002, quando disse: “Todo teatro é político, se não é de esquerda é de direita”. Stoklos destaca que ao se fazer teatro há intencionalidade política, seja por escolha ou não.

Podemos aqui repensar o espectro atual dos campos políticos (esquerda e direita) na fala da Denise. Contudo, no fórum discutimos a escolha entre uma proposta pedagógica regulatória ou emancipatória.

Seguindo o fluxo das intervenções, a próxima fala nos levou a pensar que a existência humana é política.

Todas as relações que estabelecemos despertam a “política necessária” de corpos que entram em ação e transformam o mundo onde vivem e tudo ao seu entorno. E devemos lembrar que a arte, a política e a educação estão presentes em todos os dias das nossas vidas e em nosso cotidiano. Como professora da educação básica, ela manifestou que há a tentativa de despertar o corpo para a busca da identidade na construção da sua autonomia e assim estar à frente de seu processo histórico, social e cultural, ser um cidadão participativo. Contudo, enquanto não rompermos com o capitalismo não teremos uma educação efetiva.

1. BREVES ENSAIOS

Apontamentos

Ao longo do fórum, falas diversas somaram-se ao debate e reconheceram a presença da política nas práticas teatrais escolares. E não apenas nas práticas teatrais, mas em todas as artes. E não somente nas artes, e sim em toda a escola. Dessa forma, a noção de política que norteou as discussões “[...] consiste no jogo das práticas guiadas pela pressuposição da igualdade de qualquer um com qualquer outro e pela preocupação de verificá-la. O nome mais apropriado para designar este jogo é o de emancipação” (RANCIÈRE, 2014, p. 69).

Rancière, no livro *O Mestre Ignorante* (2011), apresenta “a política” como a possibilidade de organização coletiva, pelo debate de ideias, entre pessoas que se entendem como iguais e por isso se sentem livres para falar o que pensam. E ao movimento de escutar, reconhecer que entendeu o que ouviu, sentir-se como igual para também poder debater, Rancière define como Política. E para haver Política as pessoas precisam se reconhecer como iguais e se sentir livres para se manifestar. Por isso ele considera a Política como uma ação de emancipação.

O movimento de trazer a política para o lugar da emancipação também é um sonho presente em toda a obra de Paulo Freire: “quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor” (FREIRE, 2015, p. 72).

Conforme o que os/as participantes levantaram em vários momentos das discussões do fórum, vimos que a possibilidade de agir politicamente para transgredir os sistemas regulatórios se dá pela arte, para a qual a política é algo próprio, como nos diz Herbert Marcuse:

Vejo o potencial político da arte na própria arte, como qualidade da forma estética. Além disso, defendo que, em virtude da sua formação estética, a arte é absolutamente

1. BREVES ENSAIOS

autônoma perante as relações sociais.

A arte protesta contra estas relações na medida em que transcende. Nesta transcendência rompe com a consciência dominante, revoluciona a experiência (MARCUSE, 2018, p. 9).

Como iniciamos com Boal, não poderíamos terminar o texto sem as palavras do mestre, que continua nos ensinando que teatro e política são uma coisa só, e que fazer arte é uma escolha ética de vida em favor ou contra algo ou alguém, ou seja, é tomar partido.

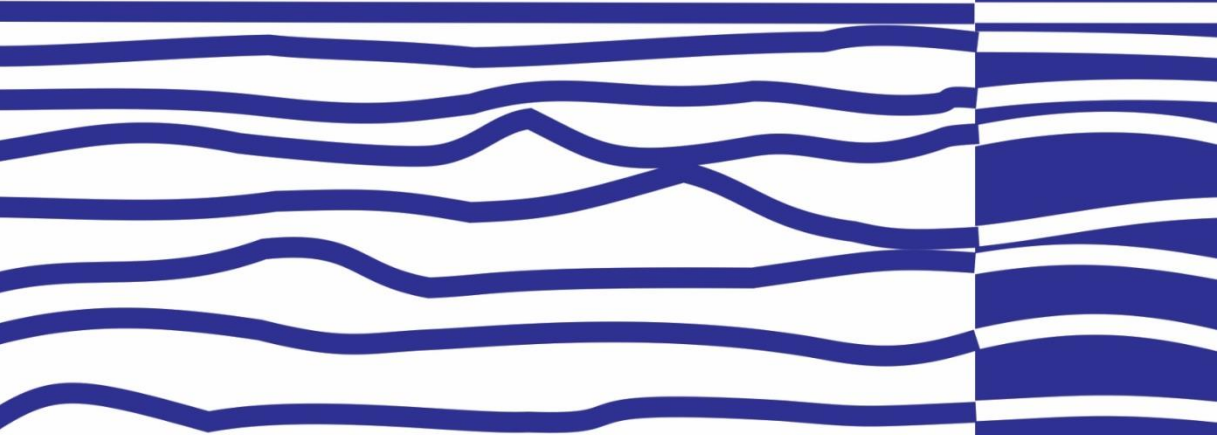
Sendo assim, nós na escola sabemos que “Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados” (BOAL, 2009, p. 19).

Eis um breve registro da potente conversa que tivemos no fórum temático: “Todo teatro é necessariamente político, já dizia Boal: – E o ensino de teatro na escola também é político?” O debate não terminou, continuará em nossos próximos encontros e em nossas salas de aula. Até logo!

Referências

- BOAL, Augusto. O Teatro do Oprimido e outras Políticas Poéticas. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BOAL, Augusto. A estética do oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. Nas margens do político. Lisboa: KKYM, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MARCUSE, Herbert. A Dimensão Estética. Lisboa: Edições 70, 2018.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS



Arte e comunidade no EnreFAEB 2020

Andréia Menezes De Bernardi (UEMG)

Meu nome é Andréia, sou arte educadora formada pela Escola Guignard, mestre em educação pela Faculdade de Educação da UFMG e doutoranda em Design pela Escola de Design da UEMG. Gosto de gatos, cachoeira, de fotografia e de trabalhar com temas relacionados à memória e ao patrimônio cultural junto a comunidades.

Sou professora do curso de Artes Visuais Licenciatura na Escola de Design e Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais desde 2017, ministrando a disciplina “Laboratório Artista-Professor”. Como pesquisadora, atuo junto ao Centro Integrado de Design Social (CIDS/UEMG) e meus atuais interesses de pesquisa têm girado em torno do envelhecimento feminino, dos mapeamentos alternativos e das relações entre arte, design e memória.

Ao ser convidada pela professora Daniele de Sá Alves para propor e mediar um Fórum Temático no Encontro Regional da Federação dos Arte-educadores do Brasil – EnreFAEB 2020 –, cujo tema foi “Utopia, distopia, heterotopia: Paisagens culturais e políticas de formação” pensei imediatamente em minhas experiências junto à comunidade do Complexo da Lagoinha, em Belo Horizonte, Minas Gerais, onde vivo e trabalho.

Como arte educadora e doutoranda em design tenho acompanhado diversas iniciativas de arte e design socialmente engajados no Brasil e no mundo, e utilizado ferramentas do design participativo aliadas à mediação cultural e à arte educação baseada no cotidiano em minhas aulas e projetos de pesquisa e extensão.

Percebo que os estudantes que atuam como bolsistas e voluntários nesses projetos se encantam com a possibilidade de arte educar junto às comunidades nos locais em que elas vivem. E que descobrem também a possibilidade de propor e realizar ações educativas num contexto livre das coerções que por vezes nos impõem as instituições

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

formais e não formais de ensino.

Para além das vivências em escolas do ensino básico e em espaços culturais, acredito que a formação de arte educadores na contemporaneidade careça de mais experiências nessa natureza: junto às pessoas, em contato com seus lugares, seus problemas reais, suas reivindicações. Identifico, porém, uma série de entraves à realização dessas experiências formativas junto a comunidades, entraves esses que passam pela desvalorização histórica das ações de extensão face àquelas direcionadas ao ensino e à pesquisa nas universidades brasileiras.

Em decorrência dessa reflexão, com a pergunta geradora “Que políticas de formação para dar suporte e ensejar ações de arte educação com comunidades?”, propus para o EnreFAEB 2020 o Fórum Temático “Arte e Comunidade”, com o intuito de abordar ações educativas e projetos baseados em estéticas comunitárias que dialoguem com paisagens locais, com o cotidiano, com as manifestações do patrimônio cultural e com as histórias de vida dos envolvidos, nutrindo o debate acerca das políticas de formação para o desenvolvimento dessas iniciativas com foco no que já temos e no que queremos ter.

A partir dessa ideia, e aberta ao que viria a ser compartilhado entre os participantes do Fórum, preparei uma apresentação sobre o projeto de extensão “Lagoinha_Patrimônio Design Desenvolvimento”, coordenado por mim e realizado em 2018 e 2019 junto a um grupo de mulheres idosas moradoras do Complexo da Lagoinha.

O Fórum “Arte e Comunidade” ocorreu em 3 de dezembro de 2020 com a participação de 4 educadores e o apoio técnico de Juliana Amorim. O perfil dos participantes – dois professores de arte do Instituto Federal do Espírito Santo, um professor de arte atuante em escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e uma educadora, produtora cultural, pesquisadora em acessibilidade também do Rio de Janeiro – revelou o interesse pelo tema proposto com ênfase na aproximação com a temática do patrimônio cultural e na utilização de metodologias participativas junto às comunidades.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Entendi também que para além das políticas de formação para dar suporte e ensinar ações de arte educação com comunidades, os participantes estavam interessados em discutir sobre “como fazer isso”, sobretudo considerando o baixo investimento em ações de extensão e o contexto atual, em que a pandemia de COVID-19 exige a completa reconfiguração das ações junto à sociedade.

Todos os participantes estavam justamente em busca de diálogo e de referências para dar suporte a projetos ainda em fase de elaboração. Apresentei então o projeto “Lagoinha_Patrimônio Design Desenvolvimento” como um estudo de caso, como matéria prima para disparar ideias, reflexões e questionamentos no grupo.

E funcionou! A discussão em nosso fórum tomou todo o tempo previsto e ao final ainda tínhamos assunto e desejo de ficar mais um pouquinho.

Construímos um ambiente de intimidade em que cada um pode se expressar, perguntar, sugerir, refletir, trocar ideias, falar sobre os interesses de pesquisa e projetos de cada um, trocar bibliografias.

Essa foi minha primeira experiência como mediadora de um fórum on-line e quando vi que havia 20 pessoas inscritas no fórum me perguntei como seria mediar uma conversa on-line com tantas pessoas. Como no CONFAEB se tratava de um fórum, ou seja, um lugar de diálogo e discussão, imaginei que teríamos muitas pessoas compartilhando suas experiências em projetos com comunidades, o que de fato não ocorreu. Houve uma “quebra” considerável entre o número de inscritos e o número de pessoas presentes no fórum e, como mencionei acima, eles ainda estavam construindo propostas endereçadas à comunidade, estando mais interessados em conhecer projetos para dialogar com, teórica e praticamente.

Reitero, como disse na “Partilha dos fóruns temáticos”, que o fórum temático “Arte e Comunidade” no EnreFAEB 2020 foi um espaço de intimidade e diálogo “de pertim”, como dizemos aqui em Minas. Foi extremamente significativo para mim e senti que foi significativo também para os participantes.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Assim sendo, quero compartilhar aqui um pouco do projeto “Lagoinha_Patrimônio Design Desenvolvimento”, com o intuito de divulgar a iniciativa, provocar reflexões acerca da arte educação junto às comunidades e me aproximar, pessoalmente e profissionalmente, daqueles que se interessam e se dedicam às ações de ensino, pesquisa e extensão com comunidades no Brasil e mundo afora.

Em busca de experiências que, assim como essa, possam contribuir para o debate e para a construção democrática de políticas de formação que nos aproximem das comunidades, apresentarei o projeto aqui da mesma forma que foi apresentado no fórum “Arte e Comunidade” do EnreFAEB: por meio de registros fotográficos e audiovisuais.

As imagens aqui dispostas em forma de mosaicos compõem uma narrativa visual que extrapola o que pode o texto, revelando o rosto da comunidade, suas características, seus lugares e estéticas cotidianas; amplificando a voz das mulheres envolvidas e potencializando múltiplas interpretações, nos convidando a aprofundar a questão proposta para o fórum: que políticas de formação para dar suporte e ensejar ações de arte educação com comunidades?

Convidamos você a assistir também o vídeo que narra a história do projeto e conta com alguns depoimentos de mulheres que participaram.

O vídeo está disponível em: <https://vimeo.com/379810709>.

Antes, porém, cabe ressaltar que esse projeto foi construído a muitas mãos. As mãos da comunidade do Complexo da Lagoinha, dos bolsistas e voluntários, dos professores colaboradores e dos numerosos parceiros e apoiadores que contribuíram para sua consecução. O projeto “Lagoinha_Patrimônio Design Desenvolvimento” foi aprovado e financiado pelo Programa de Apoio à Extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais PAEx/UEMG por meio do edital PAEx 01/2018.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS



Mosaico 1 – A região do Complexo da Lagoinha foi um importante núcleo cultural no passado, mas hoje convive com graves problemas sociais e o abandono das instâncias públicas, gerando a desvalorização de sua memória e história.



Mosaico 2 – O projeto de extensão “Lagoinha_Patrimônio Design Desenvolvimento” convidou um grupo de mulheres idosas, moradoras do Complexo da Lagoinha a participar do projeto. No primeiro encontro foram compartilhadas histórias e memórias individuais e coletivas relacionadas ao bairro a partir de objetos significativos trazidos pelas participantes.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS



Mosaico 3 – No segundo encontro dialogamos sobre os desejos de mudança alimentados pelas participantes em relação ao Complexo da Lagoinha e refletimos sobre o que seria possível mobilizar a partir da seguinte provocação: *Como o patrimônio e as histórias do passado podem ser matéria prima para transformar o presente e projetar o futuro do Complexo da Lagoinha?*



Mosaico 4 – No terceiro as participantes se dividiram em grupos para pensar em como mudar o estigma da região por meio de um produto e levantaram as seguintes possibilidades: a confecção de um calendário, a produção de um vídeo, a elaboração de um encarte informativo para circular em jornais locais e a produção de um kit de cartões postais. Houve uma votação considerando a viabilidade de execução e o kit de cartões postais foi escolhido.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS



Mosaico 5 – No quarto encontro foi realizada uma oficina em que cada participante produziu uma fotocollagem no formato A3 a partir da seleção de fotos antigas e atuais, imagens pessoais e coletivas, selecionadas de álbuns de família, e da internet, incluindo fotos do próprio projeto. Entre outras alternativas, a técnica da fotocollagem foi escolhida por permitir a convivência de diversas temporalidades dando a ver as narrativas de vida e o cotidiano da comunidade, revelando histórias valorosas e a resiliência dos antigos moradores do bairro.



Mosaico 6 – Mesmo sendo em sua maioria mestres artesãs, as participantes nunca tinham tido contato com a técnica da colagem, sendo que a oficina foi um momento de experimentação e descobertas. Ao final as colagens foram expostas e as percepções do grupo compartilhadas.

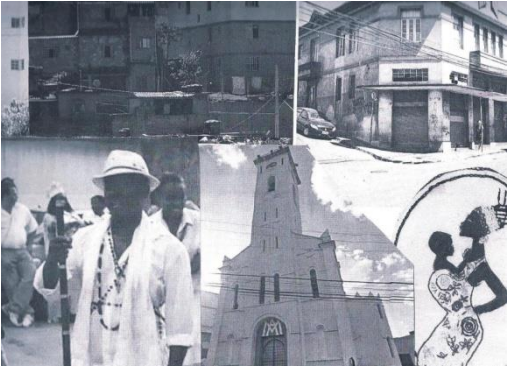
2. REFLEXÕES AMPLIADAS



Mosaico 7 – Márcia, Eva, Nádia, Andréia, Marlene, Jamir, Adélia, Neide, Geracina, Maria da Conceição, Lourdinha, Bernadete e Helena com as fotocollagens elaboradas na oficina. Os cartões postais foram produzidos a partir da escolha de momentos expressivos presentes nas fotocollagens e cada kit foi composto por 16 cartões postais distintos como nos exemplos abaixo. No sentido horário: a) cartão postal de Neide dos Reis Araújo; b) cartão postal de Marlene Terezinha Feliciano; c) cartão postal de Adélia Mendes e d) cartão postal de Maria Bernadete Santeiro Inocêncio



2. REFLEXÕES AMPLIADAS



2. REFLEXÕES AMPLIADAS



O projeto “Lagoinha_Patrimônio Design Desenvolvimento” foi realizado com a comunidade da Lagoinha, com as professoras Maria Flávia Vanucci de Moraes e Viviane Gomes Marçal, com os bolsistas e voluntários da Escola de Design e Artes da UEMG, Mateus Antonio Alves, Izabela Stati Emiliano, Bruno Nascimento, Jean Paulo de Jesus Nascimento, Filipe Juan, Vitor Siqueira Miranda, Bernardo Melo de Souza Ferreira, Sofia Martino de Sá, Luiz Gustavo Rocha dos Santos e Luis Filipe Américo Campos (autor das fotos do Mosaico 8).

Agora, com os entusiasmados participantes do Fórum “Arte e Comunidade”, com todos os que fizeram o EnreFAEB 2020 acontecer e com os leitores desse e-book... Seguimos!

Utopia e realidades da dança na infância dentro das escolas

Mabel Botelli (UFRJ)

Buscaremos partilhar a ideia de que danças para crianças existem e/ou a defesa da presença da dança nas escolas. Acreditando e lutando pela dança como direito de todos, surge a questão: como construir caminhos para que esse direito seja efetivado? Qual a importância de iniciar-se nos primeiros anos da infância? Situamos a dança como linguagem artística e área de conhecimento; como espaço de relevância na incorporação de múltiplos saberes e formação integrada a partir de seus componentes específicos.

É um espaço potente para viver a cognição corporalizada, a expressividade, a criatividade, a socialidade, o conhecimento de si e do mundo; espaço em que a criança é protagonista. Aqui abrimos um lugar de partilha para as múltiplas realidades, sonhos a concretizar, desafios e lutas a continuar.

E continuando a questão, neste tempo desafiador, que trilhas encontramos para cuidar que as crianças vivam o direito de aprender dança?

Este fórum foi tempo/espaço de laços, cada um partilhando as suas experiências de Dança para/na Educação infantil. A cada participante foi proposto o registro da fala, para assim contarmos com a escrita, dando espaço para as palavras continuarem a enlaçar-se em outras pessoas e seguir tecendo partilha. Colcha de retalhos, cada vez mais colorida que serve para agasalhar a quem quer estar dentro, cuidado e nutrido pelo calor de todos/as/es.

Para começar, convido a quem nos lê a realizar uma vivência. Foi assim que iniciamos nosso Fórum. Convido a realizar uma chegada a nossa partilha pela pele, pelo toque de nossa pele. Observem onde suas mãos estão. Apoiadas em algum lugar? Sustentando um objeto? Realizando uma tarefa? Abram um tempo para elas se encontrarem, tocar-se entre si. Quem sentir vontade pode fechar os olhos para ativar mais outras sensações. Busquem sentir o calor na troca. Se suas mãos estiverem frias, aqueçam friccionando.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Inauguramos nosso encontro a partir do toque de nosso corpo. É um encontro cuidadoso, que pode ser nutrido, dando-nos o presente de ativar nossa corporeidade. Levamos nossas mãos ao rosto e o apoiamos nelas, nos damos tempo para sentir a troca de calor. Seguimos com a sutileza de um toque suave e leve pelo nosso rosto, deslizando as mãos, buscando sentir os relevos, a textura, a temperatura, escutar o som provocado pelo toque. Façam uma calma parada, busquem contato, entrando pela pele para sentir mais por dentro.

Uma força leve ajuda a encontrar outras sensações. Nossas mãos sentem nosso rosto, nosso rosto sente nossas mãos.

Sigamos em nosso encontro, levando nossas mãos a deslizar pelos braços até parar e dar um aperto de aconchego, um abraço em nós. Vamos dar-nos tempo para nos sentirmos. O toque/tato que faz contato nos ajuda a ativar nossa presença. Seguimos deslizando as mãos chamando a mover a parte que é tocada. As mãos continuam passeando pelo corpo, trazendo movimento. Ocupamos outros espaços movidos pelo toque. Chegamos ao tempo de buscar um lugar aconchegante para fazer uma permanência tranquila, para, desse lugar, continuar a leitura. Que possamos nos acalantar, acariciar, acalmar, vitalizar, pelo nosso toque/movimento/dança. Que possamos estar aqui e assim, a partir de nossa presença vibrante, abramos a partilha, sejamos bem-vindos!

A seguir, apresentamos os textos produzidos pelos participantes do fórum segundo suas falas.

Thais Lorraini Pimentel

Graduada no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Defendeu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre Dança na Educação Infantil. Em meio aos tempos incertos e sombrios de uma pandemia, tivemos o privilégio de nos reunirmos virtualmente no fórum do Encontro Regional da Federal Nacional de Arte/Educadores do Brasil (EnreFAEB), que foi um espaço potente e acolhedor. Nosso

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

debate centralizou-se sobre o tema da dança na escola, voltada especificamente para a infância, que ocorre nos anos iniciais da Educação Básica. Defendemos o direito e o acesso à linguagem da dança desde a fase da criança pequena, pois é um ensino artístico que promove aprendizagens e saberes que contribuem para o desenvolvimento integral do corpo, nas áreas afetivas, cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Desejamos criar caminhos que possibilitem um ensino de qualidade, que contribua para uma dança prazerosa, brincante, criativa, expressiva, composta de conhecimentos próprios que facilitem autonomia e consciência do ser perante a vida e o mundo.

Nesse pequeno encontro, tivemos a oportunidade de partilhar experiências docentes; de apreciar meninas, meninos e crianças pretas dançando; de relatar conquistas políticas em relação à expansão da dança nos âmbitos educacionais; de refletir sobre as lutas em favor da democratização do ensino. Todo esse emaranhado de vivências reverberou numa rede de professores, artistas, educadores, estudantes e dançantes que se alimentaram, unindo forças e esperanças para continuarmos criando ações, pensamentos e estudos voltados para a arte da Dança!

Mabel Botelli

Docente dos cursos de Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Representante do estado do Rio de Janeiro na Federação dos Arte/Educadores do Brasil (FAEB).

Os projetos sob minha coordenação buscam sua contribuição a partir da elaboração de cadernos de práticas de dança para crianças, assim como a aplicação dos seus conteúdos no cotidiano das escolas. Quando a pandemia se instalou e as aulas presenciais foram suspensas, os projetos precisaram se reinventar. Pensamos no modo como poderíamos continuar e contribuir neste tempo desafiador. A partir da opção de realizar a extensão com produção de vídeos, surgiu a ideia de elaborar a proposta “Pais e filhos dançando em casa”. Um entusiasmo nos moveu: partilhar o que já foi produzido

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

nos cadernos, ainda não publicados, e desse modo encontrar caminhos para que as práticas escritas pudessem ser vividas.

Neste tempo excepcional, buscamos direcioná-las para que pais/responsáveis convidem as crianças a dançarem dentro de casa. Os estudantes integrantes do projeto se disponibilizaram e aceitaram o convite/desafio. As filmagens foram realizadas por uma integrante com o sobrinho e o filho, na sua casa, situada na Comunidade da Maré, Rio de Janeiro. Duas mães também foram convidadas a participar com os filhos, e as famílias aceitaram.

Exercitamos a produção coletivamente, fortalecida pelo acolhimento dos diferentes tempos, disponibilidades, conhecimentos prévios e até recursos. Emergiu um grupo colaborativo. Vivemos muitos desafios com realidades que alteraram a presença dos integrantes do grupo, frente a diversas circunstâncias, mas o grupo apoiou-se, cobrindo funções e se reinventando.

As atividades que compõem os vídeos têm como base propostas de dança lúdicas que, pela restrição da experiência corporal vivida na pandemia, procura propor ações que ajudem a criança em seu desenvolvimento psicomotor e proporcionem à família experiências moventes de afeto, prazer e bem-estar. Os temas propostos nos cadernos estão vinculados à natureza. Observando com curiosidade, podemos dançar seus movimentos, suas formas, seus modos de viver no mundo. Assim, metáforas podem ser experienciadas na dança, enlaçadas a realidades e imaginários. As propostas tiveram repercussão entre as crianças, suas famílias, os educadores, inclusive no âmbito universitário. Isso provocou sentimentos de bem-estar, ampliou a confiança e animou o desejo de continuar criando e produzindo.

Denise Mendonça

Sócia-Fundadora do Tear Núcleo de atividades Criativas. Presidente do Instituto de Arte Tear.

Como entendo o lugar da dança nos espaços de Educação e sobretudo nesse momento de retorno às aulas?

Pensando a dança como a arte do corpo em movimento, em relação intrínseca com o espaço/tempo; como a arte que cria possibilidades de encontros táteis com o mundo pelos vários sentidos, mais do que em qualquer outro momento, a dança na educação se faz importante e necessária.

Pelo tanto que nossos corpos vêm, nos últimos tempos, se confinando, se inibindo diante das ameaças de contatos físicos e emocionais, se privando dos espaços /tempos do brincar ou do lazer, do ar livre, da natureza, enfim de tudo que o distanciamento social vem impondo, há que se refletir e pensar a dança como um diapasão que venha a (re)afinar o corpo de crianças e de professores no retorno às aulas para que se exerça no corpo coletivo a poesia do mundo.

Mesmo sem a possibilidade inicialmente dos abraços, das mãos nas rodas, dos rodopios em duplas, essa dança precisa vir abrigada pelas vozes que cantam, pelos olhos que se tocam como peles, ou como peles que venham a descobrir aromas, gostos e imagens sinestésicas.

A dança vem acolher o desejo ardente que cada corpo guarda e que aguarda sedento o momento da liberdade do voo e do encontro com o outro. O desejo de nosso corpo volta novamente a habitar o mundo e a se conectar com sua poesia.

Penso na dança como um caminho possível para a restauração da circulação vital de energias criadoras a serem revigoradas, geradoras de novos sentidos de estar e ser no mundo.

Se a dança tem um papel fundamental na Educação, desde os pequenos até os educadores, por ser a linguagem da arte que nos põe por inteiro no umbigo do mundo, agora então ela se faz absolutamente indispensável.

Mabel Botelli

A presença de Denise me provocou a buscar na minha memória. Em 1987, na

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Argentina, o comitê do Movimento Argentino de Educação pela Arte (MAEPA), equipe da qual eu fazia parte, definiu a realização do um Congresso Latino-Americano em Arte/Educação, a realizar-se em Buenos Aires em 1989. Em 1988, ao concretizar minha mudança para o Brasil, trouxe comigo um compromisso importante: o de, representando o MAEPA, fazer a ponte entre Buenos Aires e Rio de Janeiro, mobilizando a participação do Brasil no congresso. Assim, assumi uma lista de pessoas a contatar: Augusto Rodrigues, Noemia Varela, Cecília Conde, Angel Vianna, Fayga Ostrower, Ana Mae Barbosa (descobri que morava em São Paulo), e a tarefa de criar redes de comunicação. Conheci pessoas admiráveis que me deram um banho de luz sobre a Arte/Educação no Brasil.

Por ocasião do Congresso do MAEPA, viajaram comigo, para a Argentina, muitas pessoas interessantes, especialmente uma profissional brasileira que iria me possibilitar experiências marcantes em minha trajetória profissional: Lourdes Atié.

Em 1991, Lourdes Atié, nessa época coordenadora da área educativa do Serviço Social do Comércio (SESC) do Rio de Janeiro, convidou-me a participar de um evento que estava organizando. Nesse evento, fui apresentada à arte/educadora Denise Mendonça, coordenadora da Escola de Arte Tear. Nesse encontro, as memórias dos dois países se entrelaçaram e um sentimento de afinidade e irmandade nos caminhos se consolidou. A partir daí, iniciei uma série de trabalhos junto à Escola de Arte Tear que continuam até a atualidade. Neste ano, o Tear faz 40 anos “tecendo fios da arte, educação e cultura”.

Hoje integro o grupo organizador do EnreFAEB Sudeste e me encontro novamente participando na organização de um evento de Arte/Educação que envolve o país. Assim, me sinto abraçada por um laço feito por minhas duas amadas terras.

Teresa Gil

Professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Hoje tenho orgulho de ser professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Sou professora de Artes Visuais nesta Rede de Educação Pública há 28 anos. Minha experiência prática abrange toda a educação básica desta rede e chão da escola.

Estou dando aula inclusive para crianças antes da alfabetização.

O encontro e o tema do Fórum FT2.8 — Utopia e realidades da Dança na infância dentro das escolas — me instigou desdobramentos.

Partilho reflexões em utopia: da Lei nº 13.278/16, que aponta para as linguagens das artes na escola, incluindo a dança entre as artes visuais, a música e o teatro com suas especificidades como componente curricular; releio leis que a antecederam no intuito de legitimar a arte antes como atividade escolar e depois como reconhecimento das artes como linguagem e conhecimento curricular.

O que idealizo e testemunho em práticas pontuais envolve as quatro linguagens da área artística, não no sentido de polivalência, isto é, ministrada por profissional único.

Aponto para a parceria ou concomitância, que se dá no chão da escola entre linguagens artísticas abordadas e oferecidas em coexistência e, de preferência, entre profissionais em colaboração, em contexto de interconexão e inter-transdisciplinaridade (seja no modo presencial, seja como agora, em tempo de pandemia, na forma virtual).

A dança, como disciplina escolar oferecida por profissional concursado e capacitado, apresenta-se ainda de modo incipiente em termos da abrangência das diversas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, embora em órgãos singulares esteja presente de forma potente. Os intercâmbios entre os profissionais de linguagens artísticas presentes em uma mesma escola também são exceção, mas acontecem. Para o que se dá em âmbito singular e/ou experimental em termos da dança como linguagem de expressão no território escolar possa ter extensão refletida com maior amplitude institucional, é preciso diálogo em diferentes instâncias de formação e atuação docente.

Patrícia Pereira

Docente dos cursos de Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro,

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

A Dança na Educação Infantil do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tem sido uma realidade. Como professora assistente da Graduação em Dança da UFRJ, desenvolvi projeto de pesquisa e extensão nos anos de 2016-2018 em parceria com o CAp UFRJ, Setor Educação Infantil, à época Escola de Educação Infantil da UFRJ. Foi uma experiência incrível de grande aprendizagem com as crianças, professoras regentes e estudantes de dança bolsistas do projeto. Pisar o chão da escola foi o caminho que encontrei para pensar a dança com e para as crianças, compreendendo a criança como sujeito histórico-social e como sujeito de direitos, entre os quais o direito à arte dentro ou fora da escola.

É importante falar que, além dos projetos desenvolvidos na Educação Infantil do CAp UFRJ, a Dança como experiência, como área de conhecimento e como linguagem artística é uma realidade que está acontecendo nesse colégio com atuação de professor substituto licenciado em Dança. Já aconteceram dois processos seletivos e está aberto edital para o terceiro concurso, o que tem possibilitado também o estágio curricular com professor da área.

A escuta, o cuidado e o diálogo com as crianças são orientações essenciais para o desenvolvimento de um trabalho potente de dança na Educação Infantil, considerando “as interações e a brincadeira”, eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI/2010). Na primeira infância, a criança tem o corpo em sua totalidade como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, e o campo da dança, com seus saberes, tem muito a oferecer e contribuir para uma aprendizagem de corpo inteiro, desde tenra idade.

Raissa Duarte

Professora da Rede Municipal de São José dos Campos – SP.

Minha formação inicial foi em Pedagogia e, desde que eu me formei, há 6 anos, eu

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

sempre trabalhei com Educação Infantil. Trabalhando com crianças, surgiu esse interesse em me aprofundar nas linguagens artísticas. Acabei fazendo cursos sobre algumas dessas linguagens na Universidade de São Paulo (USP) e a dança foi uma delas. Eu sou professora da rede municipal e nós não temos o especialista que trabalha com cada linguagem. Nós, professores [...], ficamos o dia inteiro com as crianças. É preciso trabalhar com artes na escola. Eu percebi, desde que pisei na sala de aula, que as crianças são movimento. Não precisa dar nenhum comando, não precisa dar uma história; elas, por si só, já começam a imaginar e a criar. Esse potencial da linguagem da dança na Educação Infantil me fez querer me especializar. A dança é uma linguagem que acessa algo nas crianças. Só quando se está em sala de aula observa-se o potencial de expressão.

Samara Vicença

Concluinte do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em janeiro de 2021, defendeu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre Dança na Educação Infantil.

Sou Samara Vicença e me inscrevi para falar porque achei extremamente interessante as redes que foram criadas aqui neste fórum. Estou me formando em licenciatura em Dança na UFRJ e sou aluna da Mabel desde o começo da graduação. Sou monitora bolsista do Departamento de Artes Corporais e faço parte do projeto de Dança/Educação para a Educação Infantil desde 2017, atualmente como bolsista voluntária. No projeto, produzimos cadernos de atividades práticas de dança para crianças com diversos temas, em sua maioria ligados à natureza.

Entre as diversas ações do projeto, destaco as participações na Semana de Integração Acadêmica (Siac), quando pude apresentar, durante todos os anos em que fui integrante, trabalhos relacionados ao projeto. No meu primeiro ano na Siac, abordamos o desenvolvimento do Caderno Aiê, Caracol, situação que fomentou a pesquisa que realizei no Trabalho de Conclusão de Curso. Em suma, meu TCC discorre sobre o

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

diálogo do Caderno Aiê, Caracol e a aplicação prática das atividades nele contidas. No mais, disserta sobre todas as fases do processo de realização desse diálogo, além de temáticas relacionadas a Dança/Educação.

Tive o prazer de ser coautora, junto com Caroline Faria e Tamires Costa, do caderno Aiê, Caracol. Trabalhamos juntas durante a maior parte da graduação e no projeto. A partir das vivências obtidas, resolvemos propor um trabalho de Dança/Educação para crianças no edital “Cultura Presente Nas Redes”, da Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro. Fomos aprovadas e realizamos uma oficina online com a temática “Os quatro elementos da natureza” que está disponível no YouTube. Também fomos aprovadas em outro edital, dessa vez da Secretaria de Cultura da cidade do Rio de Janeiro. com a proposta de oficinas nas escolas da rede pública da cidade do Rio; dessa vez, optamos por abordar o tema “As quatro estações do ano”. No decorrer dessas produções, resolvemos veicular nossos processos e descobertas nas redes sociais e para isso criamos o coletivo “Casa do Caracol” com uma página própria no Instagram, a fim de contribuir com as anDANÇAS da Dança/Educação para crianças.

Caroline Farias

Concluinte do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sou Caroline Faria, estou finalizando o curso de Licenciatura em Dança, na UFRJ, e já acompanho a professora Mabel Botelli há um tempo. Nosso encontro aconteceu nos primeiros períodos, em disciplinas relacionadas à Dança/Educação que, desde a época, me despertaram curiosidade acerca da temática.

Foi a partir de 2018 que passei a me dedicar ao estudo da Dança/Educação, iniciando minha participação nos projetos da professora Mabel Botelli e sendo monitora de disciplinas relacionadas. Isso me permitiu ampliar horizontes, desenvolvendo pesquisas e escritas sobre a dança para crianças, na Educação Infantil, elaborando coletivamente

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

cadernos de Dança/Educação com atividades práticas de dança para crianças.

Estive à frente do caderno Aiê, Caracol, com Samara Vicença e Tamires Costa, conhecendo outros caminhos para a dança. A diversidade de temas, a ludicidade, a espontaneidade, a interdisciplinaridade e o contexto sociocultural são muito importantes para que a dança dialogue com o espaço e com os alunos, construindo conhecimentos.

Meus caminhos na Dança/Educação continuarão, mesmo fora da universidade. O desenvolvimento de projetos, relacionados ao tema e à Educação Infantil, é de suma importância para construirmos conhecimentos a partir da dança, proporcionarmos acesso aos temas e contribuirmos para o fortalecimento da área. O gesto pulsa e comunica, o gesto é dança.

Marcos Henrique Souza

Concluinte do Bacharelado em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sou Marcos Henrique Souza, aluno concluinte do Bacharelado em Dança da UFRJ e trabalho com Dança/Educação desde 2018. quando fui convidado a ser monitor das oficinas de dança do Projeto Novo Mais Educação (PNME) numa escola municipal no bairro onde resido na Zona Oeste. Quando comecei minha atuação na escola, achei que teria bagagem o suficiente para lidar com crianças, mas percebi que meu conhecimento no curso de Bacharelado em Dança não dava conta das demandas que a dança na escola exige. O Bacharelado em Dança nos prepara para trabalhar em academias, mas não na escola. Para tentar contornar essa falta, decidi, nesse mesmo ano, cursar algumas disciplinas do curso de Licenciatura em Dança, quando tive um encontro com a professora Mabel Botelli. Foi com ela e alguns outros professores do curso que aumentei meu cabedal de conhecimento sobre Dança/Educação e resolvi também cursar licenciatura assim que terminar o bacharelado, pois fui muito afetado pela experiência de dar aulas para crianças. Atualmente faço parte do Coletivo de Dança/Educação para a Educação Infantil coordenado pela Mabel e tenho o privilégio de estar ali perto dela para aprender

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

cada vez mais desse universo tão particular que é a Dança/Educação.

Gleiciane Nogueira

Graduada no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Defendeu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre Dança na Educação Infantil.

Minha história com a dança é uma história que foi se construindo com o tempo, ainda estou em processos de aprendizagem e busca de conhecimento na dança. Nesse trajeto, ingressei no curso de Bacharelado em Dança pela UFRJ. Depois de viver todo o processo da graduação, abriram-se novos caminhos e possibilidades para enxergar a dança no mundo e senti a necessidade de conhecer mais sobre a Licenciatura em Dança e aprender sobre docência e educação em dança, quando me apaixonei por esse lugar que é tão prazeroso, divertido e sensível.

Na licenciatura, encontrei a professora Mabel Botelli, participei da monitoria das disciplinas que ela ministrava e do projeto de Dança/Educação para crianças na construção de cadernos de atividades de dança. Apesar de já ter um trabalho com as crianças fora do projeto, pude mergulhar cada vez mais no universo infantil, na ludicidade e na linguagem de dança para crianças.

A vivência do projeto me estimulou a buscar mais sobre dança para crianças e fez surgir novos questionamentos sobre a dança lúdica e sobre o ensino da dança através de brincadeiras. Então debruicei-me nessa pesquisa. Hoje compreendo que a criança é um ser social e que ela descobre o mundo pelo movimento, pelas interações e pelas brincadeiras, expressando-se com arte e comunicando-se ao mover-se.

Como fortalecer a dança como linguagem? Entendo ser uma luta que todos os artistas têm buscado e com a dança não é diferente. Desejamos a formação de mais espaços, desejamos que ela esteja em todos os lugares educativos, mas para isso precisamos fortalecer e legitimar nossa linguagem dentro das escolas, afirmar seu potencial, suas qualidades únicas e específicas.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Precisamos mostrar que ela é efetiva e necessária para os estudantes como qualquer outra disciplina. Por isso, é relevante a formação de profissionais da área e a abertura de concursos públicos.

Por intermédio das crianças e da arte, mais especificamente da linguagem artística em dança, vejo um ponto de partida para o início desse processo, pois com as crianças entendemos o valor da sensibilidade, da criatividade e da pureza da vida.

Carla Verônica Cesar Trigo

Graduada no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Defendeu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre Dança na Educação Infantil.

O fórum realizado promoveu um encontro de indivíduos que vivem o ensino da Dança na primeira infância no âmbito escolar, possibilitando, com isso, uma troca de experiências a respeito das práxis pedagógicas vividas em cada realidade.

Ao refletir conjuntamente, pudemos alinhar pensamentos em comum a respeito de algumas questões, como a urgência da efetiva inserção da Dança como área de conhecimento nas redes públicas de ensino, a formação do licenciando, os desafios do ensino de Dança no contexto de isolamento social e a importância da criação de redes entre professores.

A fim de contribuir para o debate proposto, foi apresentado ao grupo o videodança Dança Criança! O protagonismo infantil em ação, produto educacional resultante da pesquisa “Dança na Educação Infantil: a criança como protagonista na construção do conhecimento”, realizada no Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (Colégio Pedro II).

Sendo a Abordagem Pedagógica de Reggio Emília um dos “fios” que compõem a tessitura do projeto “Dança Criança!”, busca-se propor, nesse trabalho, o videodança como uma possibilidade para a reelaboração da experiência pedagógica no ensino da

Dança na Educação Infantil por meio dos registros realizados ao longo do processo vivido por crianças e educador.

Vídeos

Alguns participantes do fórum exibiram vídeos vinculados a sua prática na Educação Infantil. A seguir, os links dos vídeos para serem acessados.

Dança para crianças – Movimentos com as Águas

<https://www.youtube.com/watch?v=mS83iqPKot0&feature=youtu.be>

Dança para crianças – Aiê, Casa Corpo

<https://www.youtube.com/watch?v=80fJab7gb9E&t=12s>

Dança Criança! O protagonismo infantil em ação (versão compacta)

<https://www.youtube.com/watch?v=K3FMDNyK6kw&feature=youtu.be>

Laços

Laços foram abraços. Foram encontros de fitas que, dando voltas, juntaram histórias, memórias, circularam entre corações, enlaçando saberes, experiências, sonhos.

Buscamos laços em que a dança se efetive como um direito da criança na escola, na casa, na praça, na natureza, nas múltiplas realidades.

Quando puxamos as pontas, ficaram soltos e disponíveis para levar a dança a fazer novos laços com o saber e o fazer do universo infantil.

A dança na formação de professores de nível médio e superior

Massuel dos Reis Bernardi (SEEDUC-RJ e PUC-Rio)

O presente relato de experiência descreve um pouco do que foi abordado no fórum temático intitulado “A dança na formação de professores de nível médio e superior”, realizado no dia 02 de dezembro de 2020. Teve por objetivo refletir sobre a Dança na formação de professores de nível médio e superior a partir da principal questão disparadora: que danças existem e/ou defendemos na formação de professores? As discussões, partilhas e questões que atravessam a formação de professores puderam contribuir frente aos desafios e relevância do trabalho com Dança em cada contexto (MARQUES, 2011), suas especificidades e possibilidades de expansão epistemológica da Dança na Educação. A partir disso, considerou-se que as abordagens metodológicas que cada professor escolhe ao conduzir os planejamentos e as práticas é que irão convidar/convocar os corpos de professores em formação para uma reflexão mais ampliada do corpo e da Dança como elementos substanciais a formação docente.

Dança nos cursos de licenciatura

A discussão do fórum temático partiu, primeiramente, de relatos de experiência sobre a presença ou ausência da Dança na formação de licenciandos de diferentes universidades. Foram levantadas algumas disciplinas específicas que abordam a Dança na formação inicial dos professores que estiveram presentes no fórum. Discutiui-se a preocupação ou não das universidades, centros e departamentos em expandir a Dança para disciplinas oriundas de diferentes centros e departamentos das universidades. Como desdobramento foi falado como as faculdades de educação vêm considerando a Dança nas disciplinas ofertadas; como cada professor aborda ou insere a Dança na condução das disciplinas em que atua; e como a Dança pode articular saberes (TARDIF, 2014) na formação inicial de professores que irão atuar na educação básica.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Dentre as pessoas presentes no fórum, levantou-se quantas disciplinas das grades curriculares dos cursos de licenciatura têm ou abordam a Dança. Esse levantamento considerou também se essas disciplinas são obrigatórias ou eletivas/optativas; quais as cargas horárias; se há espaço físico nas universidades para desenvolver aulas práticas de Dança; e como foi/está sendo experienciar a Dança nas formações iniciais.

Dança na formação de professores de nível médio

Quanto à formação de professores de nível médio na modalidade Normal, segundo a Resolução 2 da CNE/CEB (1999), primeiramente, foi exposta a discussão sobre formação de professores de nível médio, e como o componente curricular Arte é abordado em algumas redes estaduais que oferecem o Curso Normal.

Algumas delas admitem as formações para egressos dos cursos de licenciaturas nas áreas artísticas específicas, como é o caso da Dança, enquanto outras são mais restritas² no processo de recrutamento de professores para o Curso Normal.

Uma vez ingressado como docente do Curso Normal, há especificidades de se trabalhar a Dança com o objetivo principal de formar professores, diferentemente de escolas de formação regular. Nesse sentido, foram discutidos no fórum desafios, questões e lacunas encontradas por professores de Dança para atuarem nas redes, visto que há especificidades no trabalho de professores que formam professores em nível médio.

Com base nas experiências relatadas, a Dança pode ter muito a contribuir, principalmente quando se superam questões relacionadas a restrições das áreas artísticas a partir do corpo e seus desdobramentos na escola.

Uma vez que as escolas são habitadas por corpos, a Dança promove relações entre os agentes que as integram, bem como questões específicas a serem desmistificadas a quem irá trabalhar com as séries iniciais da educação básica, como é o caso do Curso Normal.

Propostas de trabalho com Dança na UFRJ e SEEDUC/RJ

Ao final do fórum temático foram apresentadas propostas de trabalho com Dança que o mediador teve oportunidade de desenvolver nas disciplinas nas quais atuou/atua, conforme a tabela 1:

Instituição	Disciplina	Obrigatoriedade	Carga Horária	Séries/Períodos dos cursos
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Linguagem Corporal na Educação	Para o curso de Pedagogia.	45h	Principalmente 3º período
	Profissão Docente	Para a maior parte dos 27 cursos de licenciatura da universidade.	60h	Diversos
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ)	Arte	Para todas as escolas de Curso Normal.	1:40h/semanais	1ª e 3ª série do Ensino Médio (Curso Normal)
	Laboratório Arte-Educação	Para todas as escolas de Curso Normal.	<u>50min/semanais</u>	2ª série do Ensino Médio (Curso Normal)

Tabela 1: Distribuição das disciplinas usadas como exemplo para o relato de experiência do mediador do fórum temático.

Enquanto atuou como professor substituto no Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ, entre 2019 e 2020, o mediador do fórum percebeu que os cursos que não têm as disciplinas de “Linguagem Corporal na Educação” e “Profissão Docente” como obrigatórias, vários estudantes (principalmente licenciandos) acabam procurando as disciplinas como optativas/eletivas.

Dessa forma, a diversidade de corpos e seus interesses profissionais proporcionaram aos cursos trocas de experiências corporais bastante ricas para o trabalho com Dança em algumas aulas entre os futuros professores.

No caso da SEEDUC/RJ, o mediador do fórum, que atua na rede desde 2014, vem percebendo que o trabalho com Dança em uma escola da rede proporciona uma série de aspectos interessantes na formação de normalistas³.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Uma vez que para exercer a profissão docente, há diversos elementos a serem explorados nos corpos e a partir dos corpos, que podem proporcionar experiências significativas durante a formação. E isso se desdobrará em práticas dos estudantes quando forem atuar como docentes.

Considerações finais

A partir das discussões, foi possível refletir sobre a necessidade da Dança como integrante não só das grades curriculares, mas de expansão de práticas proporcionadas por professores que tenham, minimamente, contato com a Dança em suas formações iniciais.

Questões e possíveis desdobramentos, avanços e retrocessos dos currículos também foram tratados como sumariamente importantes para que a expansão epistemológica da Dança possa se estabelecer.

Apesar da discussão não ter se encerrado no fórum, proporcionou trocas de experiências e ampliação de visões e possibilidades do trabalho com Dança a ser realizado nas formações de professores, tanto em nível médio, quanto superior.

Notas

² Há casos que aceitam apenas diplomas de licenciatura em Educação Artística ou Arte, o que revela um desconhecimento das redes nas formações iniciais de professores de Arte.

³ Trabalho desenvolvido na dissertação de mestrado do autor, disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22398>

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio na modalidade Normal.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. 6 ed. São Paulo: Cortes, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

O que pode uma escola sem arte?

Pedro Augusto Dutra de Oliveira (UFJF)

Renata Oliveira Caetano (UFJF)

Vivemos um momento que vem demandando de nós a necessidade de diálogo e trocas de experiências. Somente esse movimento é capaz de fortalecer nossa própria prática. No campo da educação escolar, tais trocas podem se dar entre escolas, comunidade, professores, pesquisadores, alunos, direção e todos envolvidos nesse contexto. Alargar o diálogo no campo das linguagens artísticas, por meio de professores e professoras de artes de diferentes contextos, inclusive geográficos, é uma rica oportunidade para se pensar sobre a arte na escola.

Eventos como o II ENREFAEB Sudeste, são espaços de suma importância, pois possibilitam esta troca. A proposta de um Fórum com esse objetivo, reunindo professores e professoras com suas diferentes experiências educativas, foi o que possibilitou a escrita do presente texto.

A proposta do Fórum partiu de uma discussão promovida pelo evento “Arte em Trânsito: Deslocamentos Poéticos” ocorrido em Juiz de Fora em setembro de 2019. Com o título “O que pode uma escola sem arte?”, ele não pretendia verificar a ausência da arte na escola, pelo contrário, a ideia era refletir sobre sua potência nos espaços escolares por meio de propostas ou projetos vindos de diferentes locais.

A temática proposta e a moderação do Fórum foram realizadas pelos coordenadores do Programa de Extensão Arte em Trânsito, autor e autora deste texto, sendo ele professor de Música e a ela professora de Artes Visuais no Colégio de Aplicação João XXIII no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo era expandir a inquietação gerada por essa pergunta e promover uma reflexão coletiva sobre a arte e seu ensino; os entraves que encontramos dentro de nossos espaços de atuação; o vazio causado pela ausência da arte ou pela presença sem crítica; entre outras questões.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Após essas primeiras palavras, apresentaremos então o contexto no qual se originam tais inquietações, seguindo posteriormente para um breve relato das discussões ocorridas a partir do Fórum.

O que pode a arte em trânsito?

O Colégio de Aplicação João XXIII foi fundado em 1965 e hoje conta com cerca de 1320 estudantes em 28 turmas de Ensino Fundamental (I e II) / 9 turmas de Ensino Médio/ 9 turmas de EJA¹. Ele fica fora do Campus da UFJF no prédio onde funcionava a antiga Faculdade de Engenharia. Trata-se de um espaço pautado pelo tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, sendo espaço fundamental para a formação de jovens professores, assim como local de experimentação de práticas inovadoras no campo pedagógico.

Falando especificamente sobre a área de Artes, atualmente nós temos um corpo efetivo de quatro professores de Artes Visuais, três de Música e recentemente recebemos uma professora de Dança. Trata-se de um corpo docente qualificado e com atuação voltada para a vivência crítica teórico-prática no campo das artes.

Nesse sentido, o Programa de Extensão Arte em Trânsito foi criado em 2011² partindo da ideia de fazer transitar a reflexão e a produção no território da arte em suas diversas modalidades e em entrecruzamentos com outras áreas do saber. No decorrer desses anos, as atividades que inicialmente giravam em torno da produção dos professores do CAp. João XXIII e de artistas locais foram se expandindo para um alcance nacional, contando também com colaborações internacionais. O fato de alcançar um quantitativo maior de pessoas e diferentes espaços geográficos, sinalizou a necessidade de direcionar o olhar atento para outros saberes e fazeres que estão nos entre-lugares nos quais as artes são ativadas, ainda que sem visibilidade.

1. Para mais informações sobre o Colégio de Aplicação João XXIII, acesse o site:

<https://www.ufjf.br/joaouxiii/>

2. Trata-se de um projeto originalmente criado pelas professoras Renata Oliveira Caetano e Andréa Senra Coutinho.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Nesta perspectiva, o Programa vem buscando gerar novos trânsitos, em um diálogo entre saberes artístico-culturais populares, comunitários e acadêmicos.

As ações do Programa se articulam em torno de quatro dispositivos integrados: os dispositivos artísticos; dispositivos de formação; dispositivos de comunicação; e dispositivos de pesquisa. Todos os núcleos visam atender tanto aos discentes, docentes e funcionários do próprio Colégio, quanto a professores de outras instituições de ensino, pesquisadores, artistas da comunidade e demais interessados, criando uma rede de intercâmbios, parcerias e construções de sentidos nos campos da cultura, da arte e da educação.

É possível afirmar que o Arte em Trânsito vem cumprindo um papel importante nas áreas da educação, da arte e da cultura estabelecendo diálogos instigantes entre vários setores e promovendo o conhecimento artístico e cultural de forma inovadora. Até 2017, a maior parte das atividades do projeto ocorreu dentro dos espaços do CAp. João XXIII e em nossas redes sociais e site. Após uma pausa para reorganizar suas ações em 2018, houve a compreensão de que é importante realizar ações em outros locais da Universidade Federal de Juiz de Fora, de forma a ampliar o público do evento, assim como demarcar a importância do ensino de arte para a formação de pessoas críticas e atuantes na sociedade.

Dessa forma, a edição de 2019, **Arte em Trânsito: deslocamentos poéticos**, teve como proposta o trânsito de questões em torno da arte e seu ensino, a partir de distintas frentes de trabalho. O Colóquio partiu da pergunta “**O que pode a arte na educação?**” e trabalhou no sentido de fazer convergir as inquietações do programa para o espaço do debate e da reflexão. A proposta foi de reunir nas mesas de debate alguns artistas e docentes, no sentido de apresentar propostas que dialoguem sobre a pergunta norteadora.

Na Galeria Guaçuí, do Instituto de Artes e Design da UFJ, partimos da pergunta “**O que pode a arte em trânsito?**” para realizar uma apresentação artística/documental do projeto de forma a criar uma aproximação com os estudantes da graduação e mostrar

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

as diversas possibilidades de diálogo entre a arte e o contexto escolar. Já a exposição **“O que pode um artista na escola?”**, ocorreu no Museu de Arte Murilo Mendes e apresentou uma coletiva composta pelos artistas que participaram das Mostras Culturais ao longo dos 8 anos de projeto e mais recentemente das residências artísticas. A exposição **“O que pode a arte na escola?”** aconteceu no Saguão da Reitoria da UFJF e apresentou um conjunto de propostas pedagógicas de docentes parceiros do Projeto Arte em Trânsito.

Por fim, realizamos uma anti-exposição no CAp. João XXIII. Isso porque, assim como em vários contextos, enfrentamos alguns questionamentos sobre a necessidade de investimento para a realização de ações como essas que fazemos. Por vezes há uma grande burocratização do atendimento das demandas, algo que desgasta profundamente a gerência das propostas e esgota as energias que poderiam ser aplicadas no trabalho criativo e propositivo das ações. Dessa forma, resolvemos fazer o contrário daquilo o que fizemos nas mostras anteriores. Partindo da pergunta **“O que pode uma escola sem arte?”** substituímos a tomada do espaço escolar como local expositivo a partir do uso dos corredores para uma mostra curatorialmente pensada, pela criação de um ruído em um Colégio esvaziado de exposições durante o evento, mas com ações provocativas que causassem a reflexão sobre a importância do ensino de arte. Com isso, infiltramos uma performance nas atividades cotidiano da escola, criamos uma intervenção artística nas frestas e rachaduras das paredes e desenvolvemos a incomoda exposição de molduras vazias na Galeria do Colégio de Aplicação. Muitas pessoas manifestaram desconforto diante de uma imagem tão devastadora e declararam nos grupos de Whatsapp e reuniões sobre a percepção da importância do ensino de arte na escola e da falta que ela faz.

Outras pessoas, nem perceberam o que houve.



Figura 1. Registro fotográfico da exposição “A presença do que nos falta”. Fotografia de Ana Beatriz Penna.

Mas afinal de contas, o que pode uma escola sem arte?

Passado pouco mais de um ano do evento de 2019, reativamos a pergunta, dessa vez no Fórum do EnreFAEB Sudeste, buscando estabelecer um diálogo com professores de distintas realidades em torno da pergunta norteadora apresentada: “O que pode uma escola sem arte?”. Contamos com um grupo de 8 professoras que trouxeram suas percepções e compartilharam suas experiências.

Após a apresentação de cada participante, foi possível observar as primeiras percepções sobre o que seria uma escola sem arte, definindo-a como um local que “pode pouco” ou com falas como “uma escola sem arte é um escuro”. No entanto, como a pergunta provocadora não tinha o objetivo de realmente verificar a ausência da arte na escola, mas de nos encaminhar a um diálogo que buscasse discutir sobre suas potencialidades, logo a discussão caminhou nessa direção.

Com isso, novas questões surgiram como: De que educação estamos falando?

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

De qual(ais) arte(s) estamos falando? As manifestações artísticas presentes na escola estão em diálogo com as manifestações artísticas que fazem parte da vida dos alunos e alunas? É possível produzir sentido entre vida e arte?

Tais questionamentos encaminham nossa discussão para a reflexão sobre uma educação transformadora e dialógica, sentido apontado por Freire (2005). Segundo o autor, é necessário quebrar com as relações bancárias da educação, onde o professor é tido como a única fonte de conhecimento e estudantes, como vasilhas a serem preenchidas, são apenas receptores desse conhecimento. No ensino de artes, essa relação bancária pode estar presente principalmente quando não há possibilidade de diálogo e troca com tudo aquilo que os alunos nos apresentam. Por outro lado, uma educação dialógica tem como ponto de partida justamente todo conhecimento produzido fora da escola e que chega a partir de todos os sujeitos participantes da prática educativa. Durante a discussão chegamos à conclusão que uma escola que investe em um único modelo, distante da realidade dos alunos, ou exclui outras possibilidades artísticas, também é uma escola sem arte.

Outro ponto discutido no Fórum, a partir da reflexão sobre a presença da arte na escola, foi a dificuldade muitas vezes encontrada de diálogo entre professores de artes e seus pares no próprio espaço escolar. Entendendo que as potencialidades da arte não se limitam ao espaço sala/disciplina, concordamos sobre a importância da necessidade de participação de toda comunidade escolar. Esse ponto, segundo nossa percepção, depende também de um processo de conscientização de professores de outras disciplinas e direção sobre o papel das artes na escola que parte do entendimento de visualizar o espaço escolar enquanto espaço de criação e experimentação. Nesse sentido, tal espaço pode ser constantemente resignificado, modificado, ampliado, a partir das ocupações propostas.

Por fim, finalizamos nossa discussão refletindo que para além de um ensino conteudista, excludente ou com finalidades que não necessariamente objetivam a experiência artística, a presença da arte na escola pode ser significativa, sensível, crítica,

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

nos levando a uma leitura da realidade que possibilite também a transformação dessa mesma realidade, mudança de mundo.

Para concluir?

Quando propusemos este Fórum, não tínhamos a pretensão de chegar à uma resposta definitiva para tal questão. Trabalhar no campo da arte é algo maravilhoso, que nos possibilita abalar a todo momento as nossas certezas. Por isso, saímos dessa experiência tão inquietos quanto no começo, levando em consideração que essa inquietude é característica fundamental para a formação docente, como muito bem aponta Loponte (2014).

Se já sabemos que as escolas podem pouco sem arte, devemos refletir a todo instante sobre que arte queremos dentro das escolas. Uma arte para embelezar? Para apaziguar? Para enfeitar? Ou uma arte para desestabilizar? Para provocar? Para fazer refletir? Escolher sobre isso, significa pensar sobre si, como docente, mas também sobre todas e todos aqueles estudantes que estão nas salas de aula. O que queremos deles? O que queremos **com** eles?

É possível perceber que as questões não acabam e nem precisam acabar. O risco das certezas absolutas é justamente permanecer estagnado em um mesmo lugar. Com os debates que o campo da Arte Educação vem tendo ao longo dos últimos anos, sabemos dos avanços nas abordagens. Acima de tudo, nos demos conta da importância de permanecer em constante movimento, inquietos, não em busca de um lugar para chegar para ficar, mas em busca da experiência de um trajeto composto pela riqueza das experimentações.

Sobre o ensino da arte na educação básica, como andam as questões relativas à formação de professores e currículo?

Mônica Cristina Mesquita de Souza

Pela Legislação, Arte é componente curricular obrigatório da Educação Básica. A lei nº. 13.278 de maio de 2016 especifica que as “artes visuais, a dança, a música e o teatro” são as linguagens que constituirão o componente curricular “Arte” nas escolas e determina o prazo de cinco anos, ou seja, até maio de 2021, para que “os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica” brasileira para atender a demanda da mesma. Diante destas questões, surge a necessidade de discutirmos sobre como anda a situação e o cumprimento desta lei, bem como as questões relativas às diretrizes e ações para formação de professores de arte, editais de contratação, políticas públicas, mercado de trabalho e reflexões sobre a implementação do componente curricular Arte através do ensino das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, diante da legislação *versus* as práticas no chão da escola.

Foi partindo da pergunta título do respectivo trabalho, sobre o ensino da Arte na educação básica, envolvendo questionamentos sobre formação de professores e currículo, que instauramos nosso fórum temático de discussões no II Enrefaeb Sudeste em 2020. As atividades foram realizadas de forma remota pelo Google Meet e contou com participantes de vários estados da região Sudeste. No início das atividades, tivemos uma breve apresentação individual do grupo com um momento de relatos e partilhas dos participantes a respeito da temática do fórum e sobre os anseios e as particularidades das várias realidades locais de cada um.

O primeiro a se apresentar foi o professor Cássio, da cidade de São Paulo, que destacou na sua fala a luta histórica pela inserção da Arte no currículo e fez apontamentos sobre as legislações e a base curricular usada na rede de São Paulo.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Para ele, como professor da área, as maiores inquietações sobre o ensino da Arte são as desconexões entre o ensino da Arte na educação básica e a formação universitária de professores nessa área, ou entre as leis e a implementação desta legislação nas escolas.

O professor apontou que, embora tenha sido um avanço a lei nº. 13.278 de 2016, com a inclusão do parágrafo 6º. no art. 26 da LDB que trata sobre currículo, especificando as artes visuais, a dança, a música e o teatro, como as linguagens que constituirão o componente curricular Arte, esta lei não definiu de forma mais clara como seria implantada na prática. A mesma lei chegou a determinar um prazo para sua implementação e formação de professores. Contudo, para o professor Cássio, percebe-se leituras equivocadas da legislação por parte dos estados e municípios e até certa discrepância de um lugar para outro. Ele relatou, por exemplo, que na rede de São Paulo, no chamado “Currículo Paulista”, as linguagens da Arte foram segmentadas por bimestre e pergunta: “De onde tiraram essa conclusão de que o ensino da Arte deveria ser feito dessa forma?” Na opinião do professor Cássio, falta instrução e orientação mais direta sobre como deve ser o ensino da Arte na educação básica, o que abre brechas para uma interpretação equivocada da lei. O professor relata que muitos gestores estão forçando a polivalência. Salienta que, ele próprio, é contra a BNCC e as tais “artes integradas” colocadas nela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois isso está dando margem para induzir ao erro de que o professor de Arte deve ser polivalente. Para o professor, a implementação da BNCC está sendo feita de forma equivocada.

Já a professora de Teatro, Magali, da cidade de Taubaté/SP, relatou que trabalha atualmente em projetos no ensino integral. Ela também ressaltou que percebe uma diferença entre o “Ensino” e a BNCC, que faltam instruções e respostas sobre as novas legislações e salienta as suas próprias dúvidas sobre como desenvolver “habilidades e competências” conforme determinado na nova BNCC. A professora ressaltou a importância da formação continuada para os professores que já atuam na rede, uma vez que não foram preparados para isso nas suas graduações.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Juliana, outra professora de arte presente nas discussões, falou sobre a sua realidade. Ela, professora de Arte no interior de São Paulo, apontou que sua formação foi em Artes Visuais e em História da Arte, contudo, quando começou a trabalhar na rede municipal e estadual, viu uma total incoerência entre a formação universitária e o que era cobrado do professor em sala de aula e pela gestão escolar. A professora salientou que as incoerências estão no próprio livro didático que é de certa forma, “polivalente”. Ela diz que faltam discussões sobre questões relacionadas ao currículo e aos conteúdos e salienta ainda o complicado “currículo” Paulista, que este não se enquadra, por exemplo, nas aulas remotas atuais na pandemia.

Da cidade de Santa Luzia, em Minas Gerais, a professora Josiene concordando com os colegas, ressaltou que a polivalência ainda é um dos maiores problemas para os professores de Arte. Também apontou o fato de que os professores da área não participam, por exemplo, da elaboração do “currículo de referência”. Ela relatou que ministra aulas em poucas turmas em tempo integral voltadas ao ensino da Arte e que falta diálogo na elaboração dos currículos. Destacou a importância das realidades locais serem levadas em consideração no momento de elaboração dos conteúdos. Cita, como exemplo, o fato de que deveriam inserir no currículo local da sua região temáticas relativas ao patrimônio histórico, uma vez que a cidade onde trabalha tem um rico patrimônio artístico e histórico. Para ela, no Ensino Regular, o professor “não dá conta” de trabalhar com todas as linguagens da Arte, tanto pelo pouco tempo de hora/aula no currículo quanto por conta da própria formação ser separada em Dança, Teatro, Música ou Artes Visuais. Mas a professora destaca a potência da Arte no ensino integral, e diz ter esperança de que sejam implementados mais espaços para a Arte nesta modalidade de ensino.

A jovem professora Márcia, da cidade de Conceição de Ipanema, no interior de Minas, partilhou com o grupo que tinha pouco tempo de experiência como docente, e que sua formação foi em Artes Visuais, mais especificamente em “Escultura”.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

Ela também destaca a enorme discrepância entre a formação em Arte e o sistema de ensino em geral, e que quando começou a trabalhar não teve apoio ou orientação. A professora contou que até hoje tem dificuldade em estar lidando com o sistema educacional. Ela diz que não se sentiu preparada pela universidade para a realidade educacional e também apontou uma desconexão entre o currículo escolar e a formação docente em Arte. Relatou que a maioria das pessoas da cidade onde reside não sabiam sequer que “Arte” “se estudava” ou que era uma “profissão”. A professora nos contou que foi a primeira professora de Arte formada a atuar na escola.

Da cidade de Italva, interior do estado do Rio de Janeiro, a professora Sabrina relatou suas inquietações enquanto docente da área. Assim como outros colegas, ela chama atenção para a questão da incoerência entre “formação” com a sala de aula.

Apontou a incoerência do currículo polivalente sendo exigido pelas redes de ensino, inclusive no estado do Rio de Janeiro. Para a professora, tem outra questão que contribui para isso: a incoerência do livro didático de Arte ser polivalente. Com relação ao livro do PNLD, ela apontou ainda que este privilegia determinados conteúdos de arte, dependendo da formação dos autores e chama atenção sobre o ensino do Cinema, por exemplo. Ela diz que há um desconhecimento geral de gestores, professores de outras áreas e o público em geral sobre a formação no campo da Arte, principalmente sobre o que seja habilitação legal para atuar como professor de Arte. A professora relatou que muitos ainda não respeitam a Arte enquanto uma área de conhecimento, com formação nas suas respectivas áreas de Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Audiovisual, e que cada uma destas áreas possuem formações distintas e competências técnicas específicas.

A professora Sabrina contou que trabalha na rede estadual do Rio de Janeiro e que nesse estado há, desde 2012, um currículo mínimo a ser trabalhado pelos professores da rede de ensino. Informou que o currículo tem as quatro linguagens, mas que na prática falta professores formados, falta democratizar a oferta de cursos e a formação na área. Falta uma orientação mais direta sobre a contratação de professores dos quatro campos

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

da Arte e, principalmente, infraestrutura de trabalho no dia a dia nas escolas.

Após esse primeiro momento de escuta dos relatos de alguns dos professores presentes sobre as problemáticas enfrentadas nas suas realidades locais como professores de Arte da Educação Básica, passamos para um segundo momento do Fórum. Partimos para sugestões e proposições do grupo como possibilidades de propostas e de soluções de algumas problemáticas. Abaixo algumas proposições apresentadas:

1 - Para tentar resolver a incoerência da formação docente *versus* as práticas escolares.

-Discutir nacionalmente, entre as instituições formadoras, sobre a incoerência da formação específica em Dança, Teatro, Música e Artes Visuais e as práticas escolares com exigência para que os professores de arte atuem de forma polivalente para atender aos currículos dos estados e municípios. Todos destacaram a importância de uma entidade representativa da área e da necessidade de documentos centralizados em um site, por exemplo, esclarecendo sobre formação no campo da Arte e os cursos que habilitam para atuar como professor de arte, e, principalmente, que o professor da área não é polivalente. Destacando que os professores de Arte têm que atuar na sua área de formação específica. Cobrar a implementação da Lei nº. 13.278 de maio de 2016.

2 - Padronização de carga horária e conteúdos do currículo de Arte para cada ano do Ensino Fundamental e Médio.

-Foi sugerida uma padronização da carga horária mínima para o componente curricular Arte nas diversas séries do currículo escolar, bem como dos conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada ano, mesmo podendo ser adaptado às realidades locais. Foi alertado que existe uma discrepância muito grande entre estados e municípios, tanto de carga horária quanto com relação aos conteúdos que vêm sendo trabalhados no currículo de Arte, porque quando um estudante sai de uma escola para outra os conteúdos são totalmente diferentes e outros, repetitivos;

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

- Ampliação de conteúdos de Arte na escola integral. Para trabalhar no contraturno com grupos de Teatro, Coral, etc. e que seja com professores com formação na área.

Para ampliar sua carga horária;

- Ampliação da carga horária do componente curricular Arte, pois em alguns lugares tem apenas um horário.

3- Problemas relativos aos editais de contratação de professores de Arte e aos professores de outras áreas sendo colocados de forma ilegítima como professores da área.

- Buscar rotinas para tentar resolver os problemas dos editais e processos seletivos equivocados para contratação de professores de arte. Ser exigida em editais de contratação e processos seletivos a formação específica no campo da Arte. Cobrar que as vagas sejam separadas nos campos específicos para atuar como professor de Arte nas escolas;

- Alguns professores denunciaram aqui o grave problema das aulas de arte nas redes públicas e privadas estarem sendo “distribuídas” para professores de outras áreas completarem suas cargas horárias, de forma que nem surge vaga para a disciplina, e que, desta forma, além de professores de outras áreas estarem ocupando de forma ilegítima vagas de professores de arte, as escolas camuflam até mesmo a possível carência de professores de arte formados nas escolas, pois muitas vagas de professores de Arte nem chegam a ser divulgadas. Todos concordaram que esta prática vem gerando um problema político, que descredibiliza a área e o ensino da arte sendo feito por professores sem qualificação. Enquanto professores formados na área de Arte nem conseguem concorrer a estas vagas e ficam desempregados, o que fragiliza os cursos de formação na área;

- Foi denunciado também que os editais de contratação de professores de arte continuam, em sua maioria, nos estados e municípios, com provas de concursos polivalentes e que na sala a exigência é de um trabalho polivalente, o que vai contra ao modelo de formação de professores da área.

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

4- Formação de professores de Arte.

-Foi sugerido ampliar e buscar a implementação de políticas públicas a nível nacional para formação de professores de Arte nos campos específicos. Fazer um mapeamento da carência de cursos e professores habilitados na área de Arte nas diversas regiões dos estados. Ampliar a oferta de cursos e vagas para formação na área, bem como a democratização do acesso e a criação de novos cursos de licenciaturas em Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, para atendimento da demanda existente e da legislação;

- Tentar ampliar também programas para formação continuada dos professores de Arte em pós-graduação, cursos de extensão e outros de formação continuada que também incluam o histórico da Arte/Educação no Brasil e legislações atualizadas sobre ensino da Arte.

5- Tentar agregar os professores da área com um canal de comunicação e informações para esclarecimentos diversos, informação sobre formação, legislação, denúncias e fiscalizações.

- Foi sugerido fazer esclarecimentos sobre o que é interdisciplinaridade, pois, segundo alguns presentes, muitas escolas desrespeitam a área de arte;

- Esclarecimentos também sobre formação em Arte, diretrizes e legislações pertinentes;

- Campanha para esclarecer sobre formação no campo da Arte e a importância do conteúdo ser ministrado por professor com formação específica. Levar essas informações para os gestores educacionais, pois, na maioria das vezes, grande parte ainda desconhece a formação no campo da Arte.

6- Livro didático do PNLD.

- Um problema apontado foi a dicotomia entre o livro didático do PNLD e o currículo das redes estaduais e municipais, porque os livros didáticos não dialogam

2. REFLEXÕES AMPLIADAS

com o ensino da Arte. Sobre isso, foi sugerido tentar fazer algum tipo de contato com o Ministério da Educação para tentar resolver essa questão, que envolve políticas públicas e interesses muito mais macros;

- Outra sugestão foi a criação de um canal centralizado de materiais didáticos e midiáticos de Arte.

7- Representatividade, profissionais e associações em um mesmo espaço.

- Foi apontada a importância política e urgente de pensar em formas e possibilidades de juntar os profissionais da área em um mesmo espaço, uma plataforma de contatos, para mobilização e representatividade dos professores da área, talvez no site da própria FAEB ou em um desdobramento deste;

- Foi destacada a necessidade de maior discussão política sobre as temáticas discutidas no respectivo Fórum do Enrefaeb e os problemas que estão sendo enfrentados pelos professores nos eventos de arte. A necessidade de dar mais voz aos professores que estão no chão da escola, uma vez que muitos estão se sentindo desestimulados;

- Outra sugestão foi estabelecer procedimentos para fiscalização e um canal de denúncias sobre editais e irregularidades no exercício da docência em arte nas escolas, pois muitos professores se sentem totalmente desamparados e sem saber onde procurar ajuda;

- Pensar em possibilidades de articulação política dos arte/educadores;

- Foi sugerido que os cursos de licenciaturas deveriam ter uma disciplina específica para tratar sobre a história do ensino da Arte, das lutas por políticas públicas, legislações da área e a importância de estarmos fomentando e fortalecendo a nossa identidade enquanto coletivo de uma área de conhecimento. Sobre essa questão, alguns denunciaram que o fato de não ter professores com formação específica em arte lecionando, que, em determinadas universidades de arte, vem causando uma despolitização da área, e até certo apagamento sobre este histórico de lutas, pois muitos tentam não valorizar a formação específica em arte;

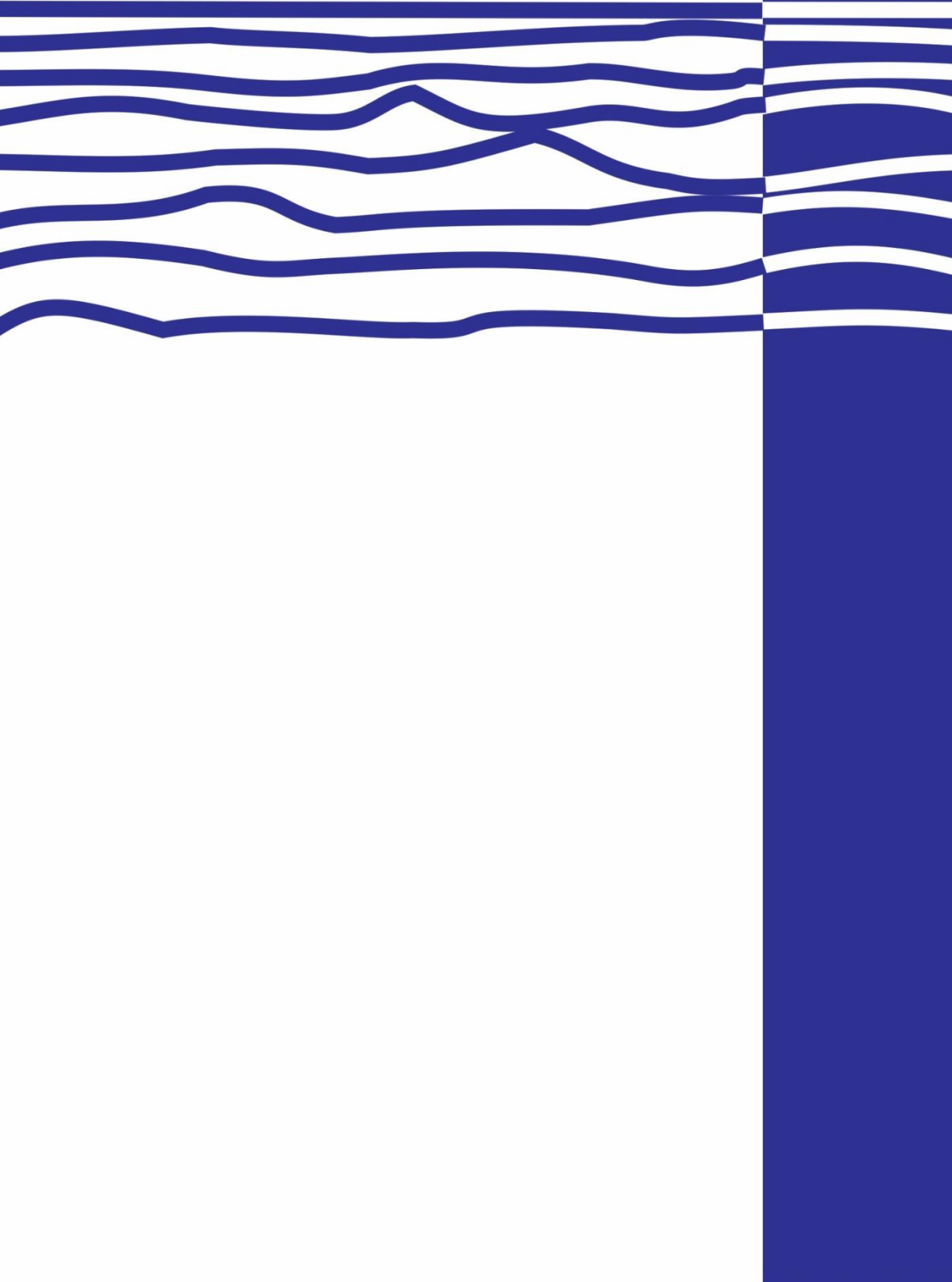
2. REFLEXÕES AMPLIADAS

- Outra questão relatada foi a problemática dos estágios de professores de arte sendo feito na área de Linguagens ou com professores com formação em outras áreas;
- Alguns disseram que falta interesse político para pensar em Arte enquanto área de conhecimento no currículo escolar, e apontam que a própria BNCC se presta a atender a interesses próprios em determinados segmentos;
- Foi sugerida a formação de um Grupo de Trabalho (GT) de pesquisa e discussão permanente da FAEB sobre essas questões;
- Foi sugerida também a criação de um grupo específico para professores de Arte com formação, a fim de facilitar a comunicação entre os pares. Foi recomendado o uso do aplicativo “Telegram”, por agregar grupos maiores de membros do que outras plataformas similares.

Assim, encerramos os trabalhos do fórum que aqui relatamos, na perspectiva de chamar atenção e dar voz aos professores de arte, que estão no chão das escolas.

Destacamos a importância de ampliar esse debate, para que este assunto possa ser colocado em pauta e socializado para um maior número de colegas no nosso próximo Confaeb, para possibilidades até de implementações de algumas das sugestões apontadas e uma maior discussão sobre essa urgente temática.

3. DIÁLOGOS POÉTICOS



3. DIÁLOGOS POÉTICOS

outros espaços e outros tempos e outros encontros: ações, poéticas e pedagogias por uma cena expandida

vinícius da silva lírio

começar sem marcar ponto de partida

01 de dezembro de 2020, 16:30h

sentar em algum lugar confortável

pensar o espaço

aguardar, em frente à tela do computador

abrir parênteses para (de)compor

com outres presentes-ausentes

outros espaços, outros tempos, outras presenças

outres corpos

agradecer ao convite do comitê organizador do II encontro regional da federação dos arte-educadores do Brasil (EnreFAEB), região sudeste. é sempre potente estar junto nessas oportunidades criadas e, nesse momento pelo qual estamos passando, não só aqui, mas no mundo, isso se faz necessário. urge estar com-o-outro-no-mundo. a máxima do estar junto - ainda que de outras formas, que não presencialmente, descobrindo outros modos de se ajuntar, de ser/estar entre outres, agrupades, em bando - potencializa o mergulho em maneiras de existir e resistir e re-existir.

criar e atualizar na ação de estar com o outro, compor espaço naquele “aqui-agora”, do primeiro dia de dezembro de 2020. como rascunho, enredar lugar dialógico, pensar poéticas e pedagogias cênicas, teatrais, performativas que promovam experiências estéticas contextualizadas, engajadas e relacionais, nos mais diversos espaços de contato, criação e contaminação com arte. incluir aqueles escolares.

nota-ação: problematizar “*cabe à arte, às nossas poéticas, ensinar?*”.

3. DIÁLOGOS POÉTICOS

em um movimento de (de)composição, em ações e poéticas indisciplinadas¹, tensionar esses lugares e propósitos da arte, sobretudo quando se fala do universo da sala de aula, tem sido um ato contínuo, poroso e, cada vez mais, presente. pensamento, imagens e atos móveis. um dos disparadores disso foi uma provocação da professora ana mae barbosa, em entrevista à revista nova escola, em 2019:

“[...] sempre briguei muito com essa história de dizer ‘a arte não se ensina’, que vem da Bauhaus. Aí eu dizia ‘se a arte não se ensina, se aprende’. Agora eu já acho que não sei se vai mais além, se contamina com a arte. É diferente, uma pessoa contaminada pela arte, ela age, ela busca por ela própria mais arte, e se alimenta sempre de arte”².

ação: contaminar-se em *poiesis*.

voltar ao fórum. ele (in)surge da/na demanda conjuntural, considerando, também, esse momento de isolamento e distanciamento social, por outros tempos, outras presenças, outros modos de ser e estar, outros espaços de encontro. o teatro, aqui, é abordado como entrelugar de fronteiras entrecruzadas, porosas, dinâmicas e diluídas, como campo expandido.

“o que está se passando na vida das pessoas?”. perguntar-se. determo-nos por um tempo. perguntamo-nos e nos detemos. um princípio a compartilhar: “[...] a arte é, antes de tudo, um gesto de vida”³. nesse sentido outros se somam, à luz da experiência, reflexões e escrituras de klaus vianna, que nos impulsionam a mergulhar em nós, nos emaranhados e em nós mesmos, para reconhecer esse território de encruzadas.

1. em 2020, pude me inscrever em uma obra que traz à tona esse movimento, entre poéticas, reflexões e ações, (de)composições em torno de práticas indisciplinadas por entre as pedagogias da arte, do teatro, da performance. aquele espaço do fórum e, este, aqui-agora, são eco dessas ações e se constituem como outras que, potencialmente, serão disparadas nesta escritura. cf. LÍRIO, Vinícius da Silva. **Criar, performar, cartografar**: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte. Curitiba: Appris, 2020.

2. BARBOSA, Ana Mae. A Arte pode beneficiar até a Alfabetização na escola. (Entrevista conduzida por Paula Peres) **Nova Escola**, Set./2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18310/a-arte-pode-beneficiar-ate-a-alfabetizacao-na-escola>. Acesso em: 19 jan. 2021. (grifo do autor)

3. VIANNA, Klaus. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005. p. 52.

3. DIÁLOGOS POÉTICOS

entrelugares que são fruto do embaraçamento de territórios, convencionalmente segmentados.

daí sua compreensão e seu olhar para os processos pedagógicos e criativos e sua possível encruza, como campo de infinitivas descobertas, um movimento inesgotável tal como a vida. daí sua leitura

de que a dança e a arte, em geral, “[...] se confundem com a vida”⁴. porque a integram e dela são integradoras, indissociavelmente.

esgarçar fronteiras. demanda-urgência-ação que atravessou as trocas naquele final de tarde - e ainda atravessa aqui-agora. o contexto da pandemia que acometeu o mundo em 2020 - algo que, ainda hoje, em 2021, perdura e, no território brasileiro, acentua-se - sublinhou a diluição dos limites e dicotomias cartesianamente convencionadas (nas culturas e modos de vida do que entendemos como ocidente, vale lembrar) entre o ser professor e ser artista; entre corpo-mente; ciência-arte; arte e vida, entre tantas outros. a abordagem que compartilhamos nos leva a romper com essas fronteiras instituídas.

no horizonte de uma cena expandida, esse movimento faz a eco a muitas vozes, especialmente de artistas e artistas-professores-pesquisadores, que, sobretudo, numa perspectiva pós-moderna, reconhecem a criação cênica, potencialmente, como campo ampliado, como lugar intersticial, espaço-tempo de hibridismos. essa compreensão, em muito, é reflexo do que propôs Rosalind Krauss⁵, no campo da escultura, quanto a uma ampliação não só dos meios, dos recursos, mas dos modos de criar e se expressar.

em um tempo que precede o encontro, sendo disparado por outros, de antes, provocar: como potencializar a criação de outros espaços e tempos de encontro e experiências estéticas em aulas de teatro, considerando o desenvolvimento de ações em prol de poéticas e pedagogias marcadas por uma cena expandida?

transitar erráticamente, por entre as rupturas e fendas de uma lógica determinada do fazer

4. VIANNA, 2005, p. 15.

5. KRAUSS, R. Sculpture in the expanded field. In: **October** 8, New York, 1979, p. 30-44

3. DIÁLOGOS POÉTICOS

artístico, do ser e estar, dos infinitos modos de se colocar e se inscrever no mundo. as ações nesse sentido é que parecemos estar expostos, como sujeitos da experiência que somos, ecoando, aqui, o pensamento de jorge larrosa⁶. ações insurgentes que disparam outras que nos possibilitam - ao mesmo tempo que por nós são provocadas - subverter quaisquer domínios impostos. na arte e na vida, em deriva.

expor-se, em uma dinâmica de afecções, leva-nos a relatos de surpresa frente à não paralisação do “povo de teatro”. do nosso bando, eu diria, em abraço à dança, à música, às artes visuais, ao audiovisual, à performance, às tantas outras manifestações culturais espetaculares. ainda hoje, diga-se, estamos e nos mantemos em movimento.

sendo a experiência “o que nos passa”, ser sujeito dela

“[...] seria algo como território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. [...] um espaço onde tem lugar os acontecimentos. [...] o sujeito da experiência se define [...] por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”⁷.

que território é esse? que lugar é esse da contaminação⁸ nas poéticas cênicas, na escola e fora dela, em suas múltiplas possibilidades pedagógicas e criativas, de aprendizagem e atravessamentos, de arte e vida? articular afeto, respeito, autonomia, coletividade. ética. no “modelo rude” da internet, no campo remoto, por entre as precariedades, presenciais e virtuais. tudo já corrente, ainda.

6. LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014

7. LARROSA, 2014, p. 25-26

8. falar em contaminação, aqui, nesse tempo, é também uma forma de inscrição e atualização de um termo corrente frente à pandemia que estamos vivenciando. é um movimento necessário no sentido de transformação simbólica e existencial desse momento e por entre o que a ele se relaciona.

3. DIÁLOGOS POÉTICOS

criar espaços de escuta. uma escuta integral, de corpo inteiro, aquele da experiência, aquele aberto, poroso, mole, sensível. que transita, que é errante, que compõe com outros. essa talvez seja uma primeira mobilização no sentido de uma poiesis engajada e relacional.

por entre o esgarçamento dessas fronteiras, a exposição à experiência estética contemporânea, os trânsitos erráticos possíveis, eleonora fabião⁹ nos provoca aos programas performativos:

“[...] ampliar seu campo de experiência e conhecer outras temporalidades, materialidades, metafisicalidades; experimentar mudanças de hábitos psicofísicos, registros de raciocínio e circulações energéticas; acessar dimensões pessoais, políticas e relacionais diferentes daquelas elaboradas no treinamento, ensaio ou palco. Tal prática conduzirá o artista pelas campinas da desconstrução da ficção e da narrativa; pelos sertões da quebra da moldura; pelas imensidões do desmanche da representação. Conduzirá à realização de ações físicas cujo objetivo é a experiência do espaço-tempo no aqui-agora dos encontros; cujo super-objetivo é o embate com a matéria-mundo. A concepção e realização de programas possibilita, para além de gêneros ou técnicas específicas, pesquisar capacidades, propriedades, especificidades do corpo, investigar dramaturgias do corpo.”

considerando proposições dessa natureza é que fabião compartilha expressões como “cena-não-cena” e a compreensão que atravessa a própria prática dos programas performativos, segundo ela, isso possibilitaria ao atuante/performer agir em resposta e atravessado por (auto)provocações como essas expressas em suas palavras. princípios que se constituem dispositivos, agitadores de indisciplina frente ao instituído e convencionado.

9. FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **Revista do LUME**, n. 4, dez., 2013, p. 1-11. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: 09 Jun. 2020. p. 8

3. DIÁLOGOS POÉTICOS

deslizar por entre zonas de hibridizações, para além dos limites fronteiriços estabelecidos e convencionados. nicolas borriaud¹⁰ há algum tempo já sublinhava a potencialidade desse lugar da arte como “uma zona de hibridizações”, que importaria modos de fazer e abordagens entre expressões artísticas, manifestações culturais espetaculares e, indo além, também entre outros campos.

a arte seria, em sua leitura, espaço de abrigo às práticas desviantes, indisciplinadas, como reconheci em recente escritura¹¹, em seus locais de origem. flertando com o que havia registrado félix guattari, borriaud fala em “deslizamentos”¹², essa capacidade furtiva de uma arte que abraça saberes e fazeres de diferentes universos.

caminhar nessa direção. não seria esse o dispositivo primeiro da práxis artística, da constituição de uma poética?

“o que fazer? como fazer?” surgiu por entre as vozes naquele fórum. “e articulação entre as quatro linguagens na educação básica?”. “o campo expandido é fora da sala de aula?”. crise. expandir estados, estar em outros espaços, de outras maneiras, em casa. reconhecer o problema - como o fez vianna¹³ em seu percurso, diante das aulas de balé clássico, pareando professoras/es e bailarinas/os, algo que podemos ampliar para artistas e docentes de outras expressões: há um investimento em uma repetição da *forma*, de modos e meios de fazer, quando o processo deveria ser o oposto, especialmente ao considerarmos uma abordagem expandida. nesse sentido, a forma surgiria como consequência da experiência, do experimento, do vivido. e, ainda assim, é preciso tomar esse como um processo dinâmico, errático e em permanente devir.

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

11. cf. LÍRIO, 2020

12. cf. BOURRIAUD, 2009, p. 143.

13. cf. VIANNA, 2005, p. 27-30.

3. DIÁLOGOS POÉTICOS

reconhecer esse princípio. hoje, de modo ainda mais urgente, mas eu diria que desde sempre, isso deveria estar presente, ao falarmos em poética.

assim sendo, perguntar-se: que tipos de encontros pode o corpo-sujeito no mundo, hoje? e, mais do “o quê”, para que e como construir esses encontros? como criar dispositivos relacionais? como criar oportunidades de experiências estéticas nas artes da cena, em nossas práticas pedagógicas e criativas, de modo engajado e relacional?

compartilhar e aderir ao convite, em vídeo (ou nesta escritura), para fazer junto e entrar no nível da experiência. mergulhar. experienciar:

fechem os olhos

de olhos fechados, só tentem perceber o contorno do seu corpo

só o desenho do seu corpo, aí, no espaço onde você tá

se você tá na sala, tá no quarto, tá deitada, tá em pé, tá sentada

e, aí, tenta imaginar, de olhos fechados,

agora, o interior desse contorno

o mundo

esse mundo interno da gente, cheio de órgãos

imaginemos as cores, os tamanhos, as formas

essa sinfonia de sons que tem aí dentro

que a gente não escuta, mas que tá aí

e aí, agora, ainda de olhos fechados, pra terminar,

imaginem que aquele contorno que a gente percebeu, no início,

ele se desfaz, ele desaparece completamente

e que, sem contorno, esses órgãos começam a se afastar

lentamente, uns dos outros,

abrindo pequenos espaços entre eles,

ficando cada vez mais afastados uns dos outros

3. DIÁLOGOS POÉTICOS

e, como a gente não tem contorno, está sem contorno,
esses órgãos vão ocupando o espaço,
na frente do seu corpo, atrás, de um lado, do outro
vão ocupando o ar da sala e
ficando, cada vez, com mais espaço entre eles e,
eventualmente, cruzando e se esbarrando em outros órgãos,
de outras pessoas ou de objetivos, de móveis, de livros, de copos
e aí você só sente esse espalhamento, esse grande espaço que se criou
e aí, pode abrir os olhos¹⁴

dar[-se] tempo para ações.

diante dessa provocação à ação performativa que atravessa essa escritura - e o seu ato de ler, leitor/a - voltemos à pergunta-chave do fórum, ambos atuando, lá e aqui, como disparadores para experiência, para pensarmos a nós mesmos, como artistas-professores/as, e às nossas poéticas: como potencializar a criação de outros espaços e tempos de encontro e experiências estéticas em aulas de teatro, considerando o desenvolvimento de ações em prol de poéticas e pedagogias marcadas por uma cena expandida?

engajar[-se]. reconhecer a heterogeneidade que atravessa os processos criativos e pedagógicos e, frente a essa demanda-ação contínua, atualizar nossas estratégias, nossos procedimentos e recursos, nossos modos de fazer, os saberes agenciados, nossas inscrições e modos de nos expressarmos, não mais *para o outro*, mas *com-o-outro*. esse seria um caminho possível para o engajamento, para o movimento de resistência e aderência e re-existência que tem atravessado essa escritura - a qual, diga-se, iniciou-se muito antes.

14. LIMA, Mariana. SIM - Cérebro-coração em conferência para terra. **Youtube**, 21 jun. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/fOte-34083U>. Acesso em: 13 mar. 2021. (19:09" - 22:03")

3. DIÁLOGOS POÉTICOS

bell hooks, aqui e em todo o mais escrito, faz-se presente. a transgressão às fronteiras como caminho-ato para a prática do que ela chama de “pedagogia engajada”¹⁵, é princípio no pensamento em processo e no que estamos construindo. a encruza entre arte-vida, mente-corpo, docência-criação artística, diz, ainda, da subversão dos muros erguidos entre os sujeitos da experiência, sobretudo no contexto de instituições escolares, e dos modos como inventamos e desdobramos nossas práticas nesses múltiplos lugares, reconhecendo sua pluralidade, e como nos colocamos em relação.

compartilhar outro princípio: “[...] pensar sobre a pedagogia que põe em evidência a integridade, uma união de mente, corpo e espírito”; praticar uma abordagem holística, na qual alunes e professores “[...] encaram uns aos outros como seres humanos ‘integrais’, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo”; a percepção destes como sujeitos “[...] com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartmentalizados de conhecimento”¹⁶.

ou seja, o sujeito da experiência, como proposto por larrosa, como um sujeito “ex-posto”¹⁷, assim hifenizado, que valorizaria, do ponto de vista da experiência, a “exposição”, o modo como nos “ex-pomos”, abraçando o que há de vulnerável nisso - sejamos artistas, artistas-professores e/ou alunes - é aquele presente em uma pedagogia engajada¹⁸, na qual estaria implicada e valorizada a expressão desse sujeito e todes estaríamos atendendo a um chamado à [com]partilha.

relacionar[-se]. aqui, encontramos-nos com aquilo que seria um vetor determinante na expansão das nossas poéticas, também na sala de aula: a produção de subjetividades e o

15. hooks, bell. **Ensino a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

16. hooks elabora essas reflexões considerando e entrecruzando suas leituras acerca do trabalho de Paulo Freire e da filosofia do budismo engajado de Thich Nhat Hanh. cf. hooks, 2017, p. 26-27.

17. cf. LARROSA, 2014, p. 26.

18. cf. hooks, 2017, p. 25-36.

3. DIÁLOGOS POÉTICOS

reconhecimento da alteridade como princípio constituinte desta primeira. bourriaud, a partir da leitura de guattari, convida-nos a reconhecer que “[...] a subjetividade só pode definida pela presença de outra subjetividade; ela só se constitui um ‘território’ a partir de outros territórios que encontra; [...] ela se molda pela diferença que a constitui em princípio de alteridade”¹⁹.

esse quadro rascunha traços polifônicos, plurais, heterogêneos e, assim sendo, subjetivos. o princípio relacional em prol da criação de experiências estéticas em poéticas engajadas e contextualizadas é atravessado por um movimento do *encontro*, vai em direção da máxima do estar *junto*, do ser/estar *com-o-outro*. essa construção coletiva, por sua vez, está longe de ter uma abordagem homogeneizante ou, ainda, uma construção coletiva que nos unificaria (ou, como creem alguns, igualaria-nos).

vamos, aqui, na contramão disso, na transgressão, resistindo à uniformização dos nossos modos de pensar e agir, para nos reconhecer e (re)conhecer o outro, em relação. isso nos convoca a um engajamento pessoal, ético e poético, em “processos de heterogênese”²⁰: articular e colocar em relação singularidades, formas de ser e estar no mundo, modos de vida. em síntese, cultivar a diferença.

isso porque, indo ao encontro da compreensão de que a subjetividade não se constitui isolada e autonomamente, esse é um processo que se dá em bando, em agrupamentos, com os outros tantos *corpos* no mundo: meio cultural, social, político, ideológico, entre outros. daí emergiria essa trama de relações forjadas entre o indivíduo e aquilo que *não é ele e ele não é*, mas que pode vir a ser e/ou se identificar, sempre de modo dinâmico, instável e fluido. isto é, no contato dialógico com as subjetivações que o atravessam e por ele são atravessadas, na arte do encontro²¹.

19. BOURRIAUD, 2009, p. 127.

20. expressão utilizada por bourriaud (2009) a partir da proposta de guattari em oposição à homogeneização e padronização dos modos de subjetividade.

21. op. cit.

3. DIÁLOGOS POÉTICOS

essa abordagem - ao mesmo tempo em que se configura como uma oportunidade, hoje mais que nunca - nos possibilita visualizar um caminho em direção a um tipo de “arte *relacional*”, como proposta por bourriaud, espaço-tempo e ato, poético e estético, que considera a trama das interações humanas e o seu contexto social, subvertendo a criação de um universo simbólico autônomo e particular.

adentrar a esse lugar de compartilhamento e onde vínculos são gerados. em outros termos,

“[...] uma forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar-juntos, o ‘encontro’ entre observador e quadro, a elaboração coletiva de sentido. [...] a arte sempre foi relacional em diferentes graus, ou seja, fator de socialidade e fundadora de diálogo. [...] *ela estreita o espaço das relações*”²².

inventar caminhos, para agora e para o *porvir*. experiências estéticas engajadas, contextualizadas e relacionais. mais do que apresentar conteúdos, importar informações, buscar formas, invistamos em criar oportunidades de experiências e experimentos com o belo, tramas plurais de afecções, com foco nos atravessamentos possíveis; investigar dispositivos para ação, contaminação em *poiesis*, movimento; descobrir, reconhecer, inventar outros espaços, outros tempos, outras presenças, outras maneiras de *ser/estar junto-no-mundo*.

pensar esse movimento à luz da dinâmica de uma encruzilhada, tal como compreende leda maria martins²³: um entrelugar de hibridização, no qual elaborações diversas e mobilizadas por discursos que as atravessam, mantêm-se em convivência dialógica; um movimento de “centramento e descerramento”, de “multiplicidade e convergências”, de “unidade e pluralidade”, de adesões e rupturas, de fricções várias; um campo transversal, um “lugar terceiro” ou, como diria homi bhabha²⁴, um terceiro espaço.

22. BOURRIAUD, 2009, p.

23. MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**. São Paulo: Perspectiva, 1997. p. 28

24. BHABHA, Homi. O terceiro espaço. (Entrevista conduzida por Jonathan Rutherford). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº 24, IPHAN, 1996, p. 35-41.

3. DIÁLOGOS POÉTICOS

a nossa *práxis* poderia - e/ou deveria - se constituir como esse entrelugar de investigação

poética, de descoberta de modos próprios de fazer, enquanto fazemos, e suas múltiplas possibilidades de agenciamentos; entrelugar de criação, campo do abraço ao sujeito híbrido e aos processos de hibridização.

a investigação poética, nesse sentido, sintetizaria a tríade do artista-professor-pesquisador, em suas incontáveis possibilidades e potencialidades pedagógicas e criativas. essa rede, essa dinâmica, vale ressaltar, quando falamos em poética, é algo inerente - nem sempre marca nossas práticas, é bem verdade, como reconhecemos no fórum, mas quando falamos em criação, em pesquisa em arte, quando pensamos em criar oportunidades de experiência estética, sim, é algo que está lá.

assim, mais que encontrar eixos, é importante pensar e mapear e inventar princípios e dispositivos para estímulo e provocação ao pensamento poético, pois eles, quando articulados, são disparadores para a ação, o movimento, a relação, criação e transformação, para a busca por outros modos de habitar o mundo com o outro.

compartilhar: “a experiência, e não a verdade é o que dá sentido a escritura. [...] escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido”, li em *tremores*²⁵. eis o ato e potência de uma escritura, algo que, tal qual ocorre na educação, reverbera no princípio daquilo que estamos sempre por nos tornar, em um devir que anima o agir. ambos movimentos no sentido de nos transformarmos, para que possamos “[...] ser outra coisa para além do que vimos sendo”, enredam em pensamento compartilhado, larrosa e kohan, ao apresentarem aquela obra e seus *escritos sobre a experiência*.

seria algo como a contaminação pela arte. e, como tal, ecoando esses e outros atos, lidos por mim como performativos - como o é, também, este. assim, *aqui-agora*, partilho algo que é um ensaio em [de]composição. trama de resistências e aderências e re-existências. para começar sem ponto final

25. palavras-síntese de jorge larrosa e walter kohan, ao iniciar a apresentação de *tremores: escritos sobre a experiência*. cf. LARROSA, 2014, p. 5.

3. DIÁLOGOS POÉTICOS

salvador - bahia, 13 de março de 2021.

Referências

BOAL, Augusto. O Teatro do Oprimido e outras Políticas Poéticas. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BOAL, Augusto. A estética do oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. Nas margens do político. Lisboa: KKYM, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARCUSE, Herbert. A Dimensão Estética. Lisboa: Edições 70, 2018.

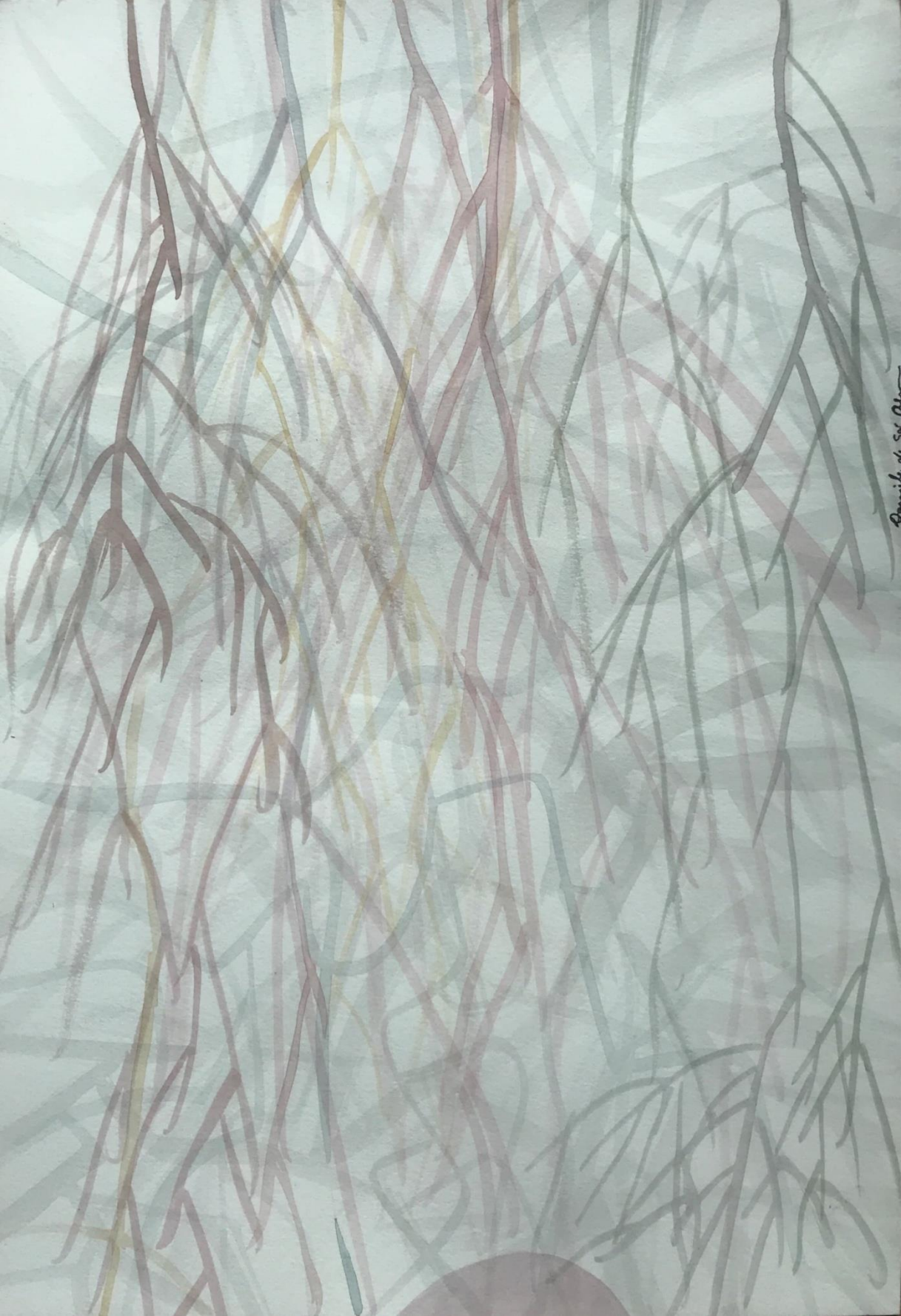
3. DIÁLOGOS POÉTICOS

Ensinar e aprender arte pode constituir uma experiência artística a partir de processos de criação?

Daniele de Sá Alves

Ensinar e aprender arte pode constituir uma
experiência artística a partir de processos de criação ?





CORPO

o que pode
um corpo?

como o
corpo cria?

Como o
corpo
aprende?

afetação

experiência

ensinar e aprender arte como potente exercício de criação.

o que constitui uma formação inventiva?

Qual a relação

do corpo no processo de
ensinar e aprender?

corpo questionador

corpo provocador

corpo intuitivo

corpo tentante

corpo exante

corpo em processo

corpo cuidador

ensinar e aprender
para o presente!

o que é presença?

o que é encontro?

como acolher?

como partilhar?

como conviver?

ENSINAR

professora propositora
de experiências provocativas
de criação artística:
práticas de atelier!

formação

transformação

deformação

performance

INVEN-
TIVIDADE

IMA-
GINA-
ÇÃO

IN-
VEN-
ÇÃO

criação

PRO-
VOCA-
ÇÃO

PRO-
BLEMA-
TIZA-
ÇÃO

ARTE

APRENDER

PROCESSO

ATO CRIADOR COMO EXERCÍCIO POÉTICO, ESTÉTICO E POLÍTICO
DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

EXPERIÊNCIA

experiências
territórios de ações e reflexões
afetivos retrospectivos para
ações prospectivas relações
de construção e reconstrução

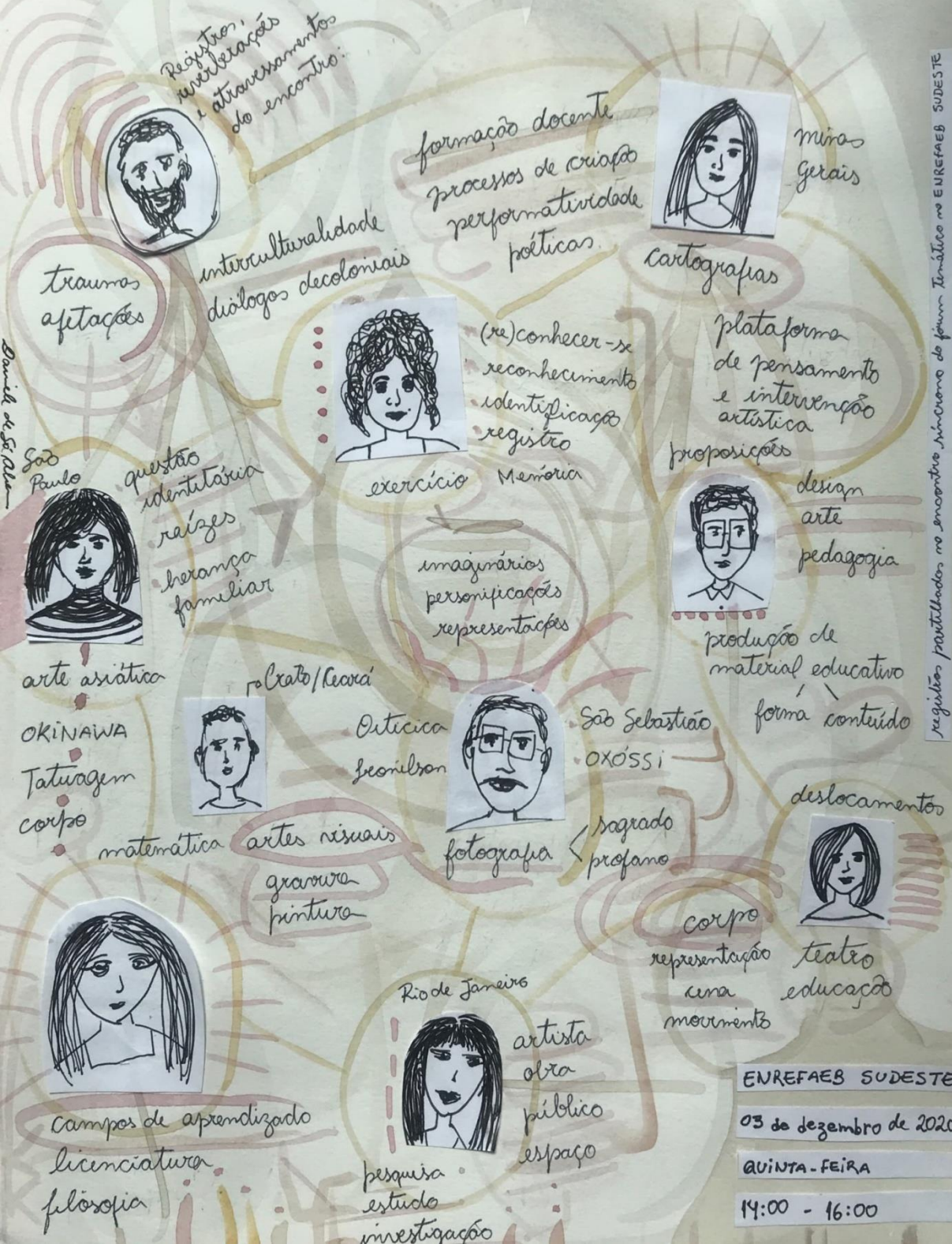
abertura. subjetividade. sensibilidade. multiplicidade.
coragem. tentativa. possibilidade. risco.
registro. rastro. caminho. investimento. fluxo.
desenho. inovação. perspectiva. realidade. troca.

interação

fluxo

TROCA

FT3.4: Ensinar e aprender arte pode constituir uma experiência artística a partir de processos de criação?



encontros

formação

artista

colaboração

relação

professora

partilha

ação

escola

desvios

intenção

reflexão

aula

criação

exercício de criação

desafio

arte



intervenção

arte

aula

minuto

interação

troca

sin

CA

exat

exat

exat

exat

ateliê

produto

diálogo

espaço

voz

voz

ateliê

produto

diálogo

espaço

voz

voz

ateliê

produto

diálogo

espaço

voz

voz

ateliê

produto

diálogo

espaço

voz

voz

ateliê

produto

diálogo

espaço

voz

voz

ateliê

produto

diálogo

espaço

voz

voz

ateliê

produto

diálogo

espaço

voz

voz

ateliê

produto

diálogo

espaço

voz

voz

ateliê

produto

diálogo

espaço

voz

voz



conversa
troca
registro
aprendizado

emoção
trabalho
performance
exposições

professor
estudos
atravessamentos

diálogo
espaço
tentativa

produto
voz
poesia

artista
exat
atravessamentos

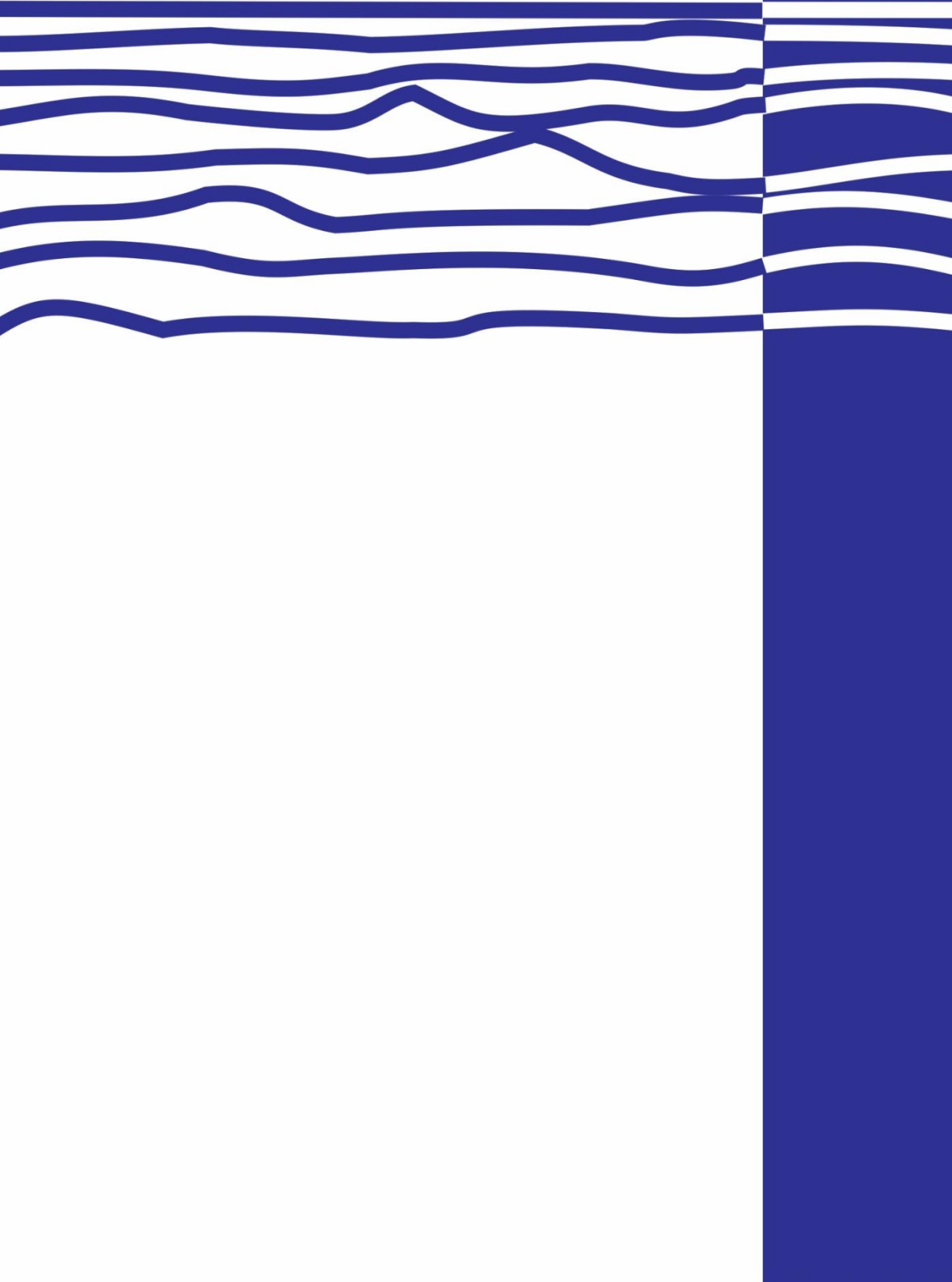
exat
atravessamentos
experiência

aula
minuto
interação

construir
troca
risco

Denise de S. Almeida

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS



Dos corpos dóceis aos interatores? Como ensinar arte na educação infantil quando a perda do enquadramento faz com que a arte se misture à vida?

Margarete Sacht Góes (UFES)

I. O corpo na arte

Nas últimas décadas, a perda do enquadramento da arte reverberou na concepção de que é o corpo quem conduz à experiência estética e a manipulação dos objetos da arte é quem ativa a obra, e essas transformações se tornaram emergentes ao pensarmos o ensino da arte nos espaços da educação infantil.

Na Arte, o corpo sempre foi objeto de estudo. No renascimento, tínhamos a busca pela cópia perfeita do corpo, no modernismo temos a abstração dos corpos, mas a arte contemporânea nos convoca a produzir outros sentidos com e a partir dos corpos, pois, nessa perspectiva, a arte se mistura com o mundo, com a vida.

A Arte contemporânea quebra a ideologia do “cubo branco”, que tinha como objetivo isolar o que era arte da não arte, o que era espaço artístico e o que era do mundo, da vida, do cotidiano, mas essa ruptura não termina aí.

Os museus e galerias considerados como espaços privilegiados e elitizados da arte, que possuem dispositivos de ordem que os organizam e definem, no contexto da arte contemporânea, perdem esse caráter normativo, pois a arte contemporânea rompe com essa ordem, avançando para os espaços externos, não autorizados hegemonicamente.

A arte então vai para as ruas e, nessa perspectiva, os corpos deslocam-se, desterritorializam-se, libertam-se, provocam, instigam, causam estranhamentos, tornam-se objeto de discussão política, social, econômica, geográfica, estética e, principalmente, vetores de estesia.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Nessa direção, na década de 1950 aproximadamente, o Grupo Frente (Neoconcretista – RJ - 1954), formado por Lygia Pape, Lygia Clark, Helio Oiticica, Amilcar de Castro, dentre outros propõem a interação da obra com o público, ou seja, eles davam ao público a possibilidade de interagir e transformar a obra, aguçando todos os sentidos. Como exemplo destacamos as obras Cabeça coletiva (1974), de Lygia Clark, e os Parangolés (1967), de Helio Oiticica.

Lygia Clark se recusa a ser chamada de artista e se autointitula propositora, ou seja, o/a artista é vetor de experiências, realizando assim diversos trabalhos que exploram a sensorialidade, a percepção, as emoções e que nos conectam com o corpo.

Nesse contexto, trazemos Frederico Morais (1970) quando ele destaca que “o corpo é o motor da obra”, afinal, para a arte contemporânea, a ideia de “obra” não faz mais sentido, porque é o corpo quem ativa a obra, é o corpo quem ativa a experiência estética.

Assim, é o público quem ativa a obra, e essa obra não necessariamente precisa estar dentro de um aparelho cultural socialmente referendado para expor “obras de arte”, e ao compreendermos a arte como “campo ampliado”, passamos a perceber que a produção artística não cabe mais nesses espaços canônicos, que ela se expande e vai se democratizando ao fazer uma aproximação com os diferentes sujeitos e espaços.

Temos então fricções e rupturas importantes para pensarmos o ensino da arte, as ações pedagógicas e os sujeitos com os quais assumimos a responsabilidade de educar e ensinar. Assim, a escola torna-se um lugar potente para que a arte contemporânea se faça presente e que o professor se torne um propositor e um produtor de ações e de materiais educativos que potencializam a experiência estética mediante uma ação lúdica e sensorial.

Martins e Picosque (2012) utilizam o conceito de professor propositor como aquele que elabora, constrói objetos. Esses materiais contribuem para ampliar o

repertório artístico cultural das crianças, bem como a ludicidade, a fantasia, a inventividade, a imaginação e a criatividade.

Essa questão implica na discussão sobre como concebemos as crianças, seus processos de criação e interação, provocando-nos a refletir sobre as diferentes possibilidades de experienciar a arte: por meio do processo vivido, pela experiência e pela estética do cotidiano da/na vida que se expressam por meio da pluralidade de linguagens, potencializando seus corpos, sua corporalidade, suas identidades e suas relações com o outro, com a natureza e com a vida.

II. O corpo na vida

O crítico de arte Mario Pedrosa, na década de 1960, trazia inspiração para muitos ao dizer, sabiamente, que “a arte é o exercício experimental da liberdade”. Ora, se a arte nos ajuda a realizar exercícios experimentais que nos libertam, isso significa dizer que ela necessita dos diferentes e diversos corpos para produzir sentidos, para fruir.

Nessa perspectiva, as linguagens da arte transformam-se, transmutam-se, hibridizam-se, interconectam-se, mas sem perder seus fundamentos, suas singularidades e os sentidos que as constituem.

Na mostra “Do corpo a terra” (1970), da qual Frederico Moraes foi o curador, o principal objetivo era buscar a recuperação dos corpos em defesa da preservação da vida. Assim, as/os artistas tiveram liberdade para criar, em um movimento contínuo de engendrar um pensamento de renovação na arte, no qual o corpo ganha centralidade, o público ativa a obra – agora não mais obra e sim, objeto ou situação –, os museus perdem seus espaços, e a arte contemporânea institui outros modos de nos relacionarmos com nossos corpos, com o outro que está ao nosso lado, com a natureza e, conseqüentemente, com a vida.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Temos então movimentos importantes na arte contemporânea que trazem o corpo como propositos: performances, *land art*, *body art*, instalações, intervenções urbanas também as mídias digitais.

Essas linguagens — quando trazem o corpo como dispositivo de mediação, como ativador dos objetos/situações da arte — remetem-nos a diferentes contextos da vida e dos sujeitos que dela fazem parte. Sujeitos esses que, pelo próprio caráter político e crítico-social que a arte contemporânea tem, provocam-nos e incitam-nos a colocá-los sob a luz da realidade.

Podemos pensar então nos corpos invisibilizados de quem vive à margem, os corpos negros, femininos, das pessoas com deficiência, LGBTQ+, dos idosos, da população pobre, indígena e os corpos infantis.

Podemos pensar nos corpos negros que vivenciam a violência diária nas ruas como o do George Floyd, do João Alberto Silveira Freitas, do menino Miguel Otávio, dentre outros. Daí a importância da representatividade negra, revelada lindamente nas colagens de Gabriel Ribeiro, nas pinturas de Lynette Yiadom-Boakye, na fotografia de Ruud Van Empel ou criticamente, como nas performances de Musa Matiuuzi, que torna a “obra” seu próprio corpo, que é movimentado e deslocado, ou seja, seu corpo transmuta-se em um constante devir.

Podemos pensar também que não cabe mais a violência dos/nos corpos femininos que, de certa maneira, foi instituída nos espaços expositivos, tornando o corpo da mulher um objeto de inspiração para os artistas, mas impossibilitando que esses mesmos corpos femininos — materializados concretamente em mulheres artistas — pudessem expor suas produções nesses locais, demarcados exclusivamente por corpos masculinos. O que dizer dos corpos, majoritariamente femininos, que ocupam os espaços da educação infantil? Que/quais sentidos são produzidos a partir desse contexto?

Todas essas transformações da arte reverberam, ou deveriam reverberar, na vida, nos espaços escolares e, conseqüentemente, no próprio ensino da arte. Mas será que as ações educativas, os dispositivos de mediação, os materiais educativos produzidos propõem a centralidade do corpo e as experiências estéticas e estésicas que dele advêm, principalmente, para as crianças da educação infantil? Onde centralizamos nossas ações? O que esperamos dos corpos infantis? Qual o tratamento dado aos corpos das crianças negras e indígenas? Qual tratamento damos aos corpos femininos? Quais os padrões de beleza corporal que repercutimos com as crianças? Qual o papel do/a arte/educador/a nesse contexto? E quando não temos o/a arte/educador/a na educação infantil, o que fazem as/os professoras/es pedagogos? Como a vida das crianças é considerada a partir do ensino da arte?

III. O corpo nos espaços escolares e virtuais

Antes mesmo que todas essas mudanças relacionadas à arte chegassem às salas de atividades da educação infantil e, mais especificamente, ao ensino da arte, estamos vivenciando outra transformação que agora acontece nos espaços virtuais. E nessa perda de enquadramento dos territórios reais, como ensinar arte para as crianças (interatores) que já nasceram conectas em ambientes virtuais de telas de celulares, smartphones, tablets e em mídias digitais? Como lidar com esses corpos virtuais?

Ao pensarmos as crianças, é preciso ressaltar que a arte, para elas (se não para todas/os nós), perpassa pelos gestos, pela interação verbal, pela brincadeira, pelo lúdico, pelo corpo todo e que, para elas, o processo experienciado é mais importante que o produto final. Favaretto (2010, p. 233) nos instiga a pensar em

[...] como inscrever este entendimento da arte, pragmaticamente, aqui e agora, nas instituições educativas, particularmente em sala de aula?

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Como fazer com que os acontecimentos de linguagem, sensações, percepções e afetos, que se fazem nas palavras, nas cores, nos sons, nas coisas, nos lugares e eventos sejam articulados como dispositivos, como agenciamentos de sentido irredutíveis ao conceitual, como outro modo de experiência e do saber?

Com a pandemia Covid 19, a educação infantil tornou-se um grande desafio para arte/educadores e para a comunidade escolar, revelando o já sabido, a centralidade dos corpos na experiência com a arte e a importância do/a professor/a na aprendizagem das crianças.

Mas como pode o/a professor/a pensar em ações pedagógicas que envolvam os corpos infantis de modo virtual? Como mediar uma relação de ensino-aprendizagem nesse novo formato? Formato que não cabia efetivamente em sua rotina escolar, em seus planejamentos e, majoritariamente, em suas vidas?

A pandemia impôs às/aos arte/educadores da educação infantil lidar com corpos virtuais em um momento em que estavam tentando se libertar da concepção de “corpos dóceis” e compreender os corpos “interativos, propositores” e a arte como experiência vivida, experimentada por meio de todos os sentidos.

Nesse contexto, trazemos Mastrocola (2012) ao ressaltar que é preciso levar em consideração “uma intrincada figura surgida dos tempos de comunicação e tecnologias”, que é o “interator”. Para ele, [...] O ecossistema do interator é o mundo das telas conectadas, um ambiente onde tablets recebem conteúdos diretamente dos aparelhos de TV e smartphones interagem com displays digitais”. Para Mastrocola (2012), “interator” tem um misto de “ator” com “interação”, ou seja, um sujeito que interage com algo em “todas as possibilidades interativas em múltiplas plataformas digitais” e não somente no universo dos games, no qual as experiências interativas são mais conhecidas. O interator se conecta em tempo real com diferentes plataformas conectadas, buscando interatividade, conteúdo, respostas imediatas aos seus problemas, dúvidas e questionamentos e, assim, busca nas narrativas transmidiáticas a que tem acesso, nos múltiplos canais de mídia, diferentes narrativas para se constituir,

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

ser e estar no mundo.

Na contemporaneidade, podemos dizer que as crianças são interatores já na mais tenra idade, fazem parte da Geração Alpha, ou seja, “[...] a primeira geração nascida no conjunto da tecnologia digital, o que, em termos cronológicos, esbarra em meados dos anos 2010” (FURTADO, 2019, p. 423). Essa geração cujos corpos são/estão fixados fisicamente em seus lugares, mas que se deslocam no espaço-tempo de maneira dinâmica e virtual pelo bairro, pela cidade, pelo mundo. Geração essa que tem acesso às mídias digitais (instagram, facebook...) com suas metanarrativas que instituem um discurso de um corpo digital, estetizado, que implica diretamente nos modos como as crianças vão constituindo suas identidades por meio dos muitos corpos. O que as crianças aprendem sobre a estética dos corpos nas redes sociais?

Hudinilson Jr. (1980), ao produzir “Exercícios de me ver”, no qual xeroca seu próprio corpo, provoca-nos a refletir sobre o conceito de “corpo expandido”, ou seja, quantos corpos são possíveis de encontrar dentro do meu próprio corpo? Se os corpos representados social e midiaticamente possuem tantas informações, isso interfere na constituição das identidades das crianças? Como os outros as veem? Como elas vão constituindo suas identidades por meio do olhar do outro? O que o olhar do outro diz sobre o corpo delas? Como isso as atinge? Como isso as atravessa? Como as potencializa? Como as destrói?

Em contrapartida ao “corpo expandido”, de Hudinilson Jr., destacamos o “corpo retraído” a partir das obras de Cindy Scherman. Em sua produção fotográfica, Scherman revela o corpo feminino preso a estereótipos que seguem uma estrutura patriarcal, machista e opressora e institui um discurso que captura o corpo feminino em um padrão que o determina, que o torna previsível.

E por fim, como pensar a experiência do corpo infantil na cidade, nos espaços coletivos? E durante a pandemia, como esses corpos são/estão sendo tratados? O que negamos até agora aos corpos infantis e quais nossas proposições em relação ao ensino

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

da arte, se hoje temos em nossas mãos apenas os espaços virtuais para acessar às crianças?

Infelizmente, nas escolas, o ensino da arte ainda está centrado no “produto final”, “na atividade produzida no papel”, e não nos corpos e nas experiências produzidas por meio e a partir deles.

Trazemos então a fala de Frederico Morais, tão atual ao que estamos vivenciando, ao discorrer sobre corpo-arte-tecnologia, pois para ele a arte nos leva à

[...] descoberta do próprio corpo. O que é de suma importância em uma época em que a máquina e a tecnologia alienam o homem não só de seus sentidos, mas de seu próprio corpo. Uma das características do meio tecnológico é a ausência. O distanciamento. O homem nunca está de corpo presente: sua voz é ouvida no telefone, sua imagem aparece no vídeo da TV ou na página do jornal (no Instagram, facebook...). As relações de homem a homem são cada vez mais abstratas, são estabelecidas através de signos e sinais. O homem coisifica-se (MORAIS, 1970, p. 58, grifo nosso).

Diante dessa reflexão, cabe-nos então, a pergunta feita, dialogada e refletida com as/os participantes do Fórum Temático realizado no ENREFAEB Sudeste: Como ensinar arte na educação infantil quando a perda do enquadramento faz com que a arte se misture à vida?

Referências:

FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e Educação. In: Revista Iberoamericana De Educación. N.º 53 (2010), pp. 225-235.

_____. Transformar a Arte, Mudar a Vida. In: **Itinerários**: Revista de Literatura, São Paulo, v. 1, n 10, p. 247-253, 1996.

FURTADO, Cassia Cordeiro. **Geração Alpha e a leitura literária**: os aplicativos de literatura – serviços incentivam a prática? In: Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação. v. 15, n. esp. Melhores trabalhos CBBB. Eixo 11 – IV Fórum de Biblioteconomia Escolar: pesquisa e práticas rumo ao desenvolvimento humano, 2019.

MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na Cultura**. 2º Edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

MORAIS, Frederico. **Contra a arte afluyente**: o corpo é o motor da “obra”. 1970. Disponível em:
<<https://icaa.mfah.org/s/en/item/1110685#?c=&m=&s=&cv=&xywh=1116%2C0%2C3930%2C2199>>. Acesso em 27 de Nov. 2020.

_____. **Manifesto Do corpo à terra**. 1970. Disponível em:
<<https://icaa.mfah.org/s/en/item/1110794#?c=&m=&s=&cv=&xywh=1116%2C0%2C3930%2C2199>>. Acesso em 27 de Nov. 2020.

MASTROCOLA, Vicente Martin. **Leonardo Trevisan** – Compreender para evoluir. 2012. Disponível em: <<http://leonardotrevisan.com.br/a-figura-do-interator/>>. Acesso em 28 de Nov. de 2020.

Como transgredir enquanto tentamos apenas sobreviver?

Julia Rocha Pinto (UFES)

Frente ao momento de suspensão das atividades regulares dentro das escolas, professores vêm-se construtores de atividades, enfraquecendo a luta política empenhada na valorização do ensino da arte. A partir da educação como prática da liberdade, de Paulo Freire (2018) e referenciada por bell hooks (2017; 2020), esse texto propõe pensar nas dificuldades enfrentadas por professores e educadores frente ao desmonte da educação pública e às amarras em relação ao ensino da arte. Como articular práticas dentro das escolas que fortaleçam as metodologias próprias do ensino da arte? Como conquistar espaço político nos currículos e nas diretrizes? Como desenvolver aulas remotas, à distância ou virtuais sem recair nas atividades? O presente texto reflete sobre fórum temático realizado no EnreFAEB Sudeste, a partir das trocas estabelecidas na conversa realizada com professoras e pesquisadoras do campo do ensino da arte.

Palavras-chave: ensino da arte; formação de professores; educação para transgressão.

2 de dezembro de 2020, início da manhã (07h03): Tomando café e conferindo as mensagens recebidas por WhatsApp desde a última verificação, ao acordar. Preparando a agenda para o terceiro dia de evento, compondo a comissão organizadora do Encontro Regional Sudeste da Federação dos Arte/educadores do Brasil, que faz parte da programação do Seminário da FAEB 2020. No primeiro grupo de WhatsApp composto por professores que abro vejo o lamento dos colegas, questionando se é possível desejar bom dia diante da Portaria emitida pelo Ministério da Educação e publicada no Diário Oficial da União. A Portaria nº 1.030/2020 que dispunha “sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19”, informando que as atividades letivas

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

realizadas por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino deveriam ocorrer de forma presencial a partir de 4 de janeiro de 2021. Portaria emitida justo no momento em que a curva de contaminação pelo coronavírus no Brasil encontrava-se a cada dia mais ascendente, demarcando o aumento no número de casos e também no quantitativo de mortos. Afinal, “O ano de 2020 será lembrado mundialmente como aquele em que a pandemia do novo coronavírus atingiu mais de quarenta e três milhões de pessoas ao redor do planeta e tirou mais de um milhão e cem mil vidas” (SAVIANI, GALVÃO, 2021, p. 36).

2 de dezembro de 2020, início da tarde (13h27): Já retomando as atividades de coordenação do EnreFAEB depois da pausa do almoço, conferindo as mensagens recebidas e as necessidades de esclarecimento dos participantes sobre a programação, recebo uma nova mensagem de WhatsApp, em outro grupo de professores. Dessa vez não é um comunicado oficial do Governo Federal, mas uma notícia do site CNN Brasil com a manchete “Após recusa de universidades, MEC desiste de retorno das aulas em janeiro”.

Segundo a matéria, redigida por Basília Rodrigues, “O Ministério da Educação recuou e decidiu revogar a portaria em que determina o retorno das aulas presenciais das universidades a partir de janeiro, depois de uma série de repercussões negativas”.

O portal de notícias informou que o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, iria abrir uma consulta pública de escuta dos sujeitos que compõem o campo acadêmico antes de tomar nova decisão. Ainda a partir da matéria redigida por Rodrigues (2020) “De acordo com Milton Ribeiro, agora o Ministério vai liberar o retorno às aulas somente quando as instituições também estiverem confiantes de que as aulas podem ocorrer em segurança”.

Nessas seis horas e vinte e quatro minutos que separaram as duas notícias compartilhadas via redes sociais eu pessoalmente me vi tomada por uma série de demandas de trabalho que se sobrepunham, somadas às atividades do evento que estava como participante e organizadora. Ao mesmo tempo me via continuamente desconcertada pela

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

possibilidade de ser obrigada a retomar as atividades presenciais no trabalho, ainda que isso representasse um perigo aos estudantes, aos técnicos, aos terceirizados e a mim mesma como professora. No cenário nacional, em paralelo, o movimento de recusa e negativa das Universidades foi imediato, se pronunciando sobre as impossibilidades de atender recomendações da Organização Mundial da Saúde em relação à necessidade de distanciamento social ou modificar as estruturas físicas das instituições afim de atender às recomendações sanitárias para assegurar a saúde de todos.

Essas seis horas e vinte e quatro minutos representaram um movimento rápido e uma resposta consideravelmente acelerada diante do modo de governabilidade a que estamos submetidos. Continuamente nos vemos no centro de transições de decisões lançadas pelo Governo Federal, o que faz parecer que propostas são publicizadas com o intuito de averiguar a receptividade das decisões. Não havendo repercussão negativa ou um movimento de resistência essas mudanças têm continuidade. Se existe barulho ou recusa, como nesse caso no dia 2 de dezembro, se recuam das decisões que foram dadas como certas anteriormente e publicadas inclusive em Diário Oficial.

A transição das decisões desse dia foram o ponto de início da conversa estabelecida no fórum temático “Como transgredir enquanto tentamos apenas sobreviver?”, realizado no dia 3 de dezembro de 2020 dentro do Encontro Regional da FAEB Sudeste. Quando fiz a proposição desse tema como ponto de partida para o debate não tinha em mente a retomada ou não do ensino presencial, mas propunha uma conversa sobre o desejo de construir outras práticas no ensino da arte, desejo esse que continuamente acaba limitado pela sobrecarga de trabalho das professoras e professores, pela recorrente cobrança de funções-extra no trabalho de docentes e pela necessidade de conquistar um respeito em relação ao ensino da arte. Agravando esse quadro, “No ‘ensino’ remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo.

Em contrapartida, temos muitas tarefas”, como apontam Demerval Saviani e Ana Carolina Galvão (2021, p. 42).

Educação e transgressão suprimidos pela pandemia

Aqui escrevo em primeira e terceira pessoa, alternando entre o relato da minha percepção como propositora do fórum temático, mas também adotando a partilha das conversas realizadas com o coletivo de participantes. Não assumo uma escrita acadêmica justamente pelo formato proposto dentro do EnreFAEB, de troca a partir de um ponto de partida, uma pergunta. Adoto uma reflexão que passe "Por um método selvagem de construção bibliográfica, que colecionasse rastros e teça redes de contrabando. Para que a teoria não se reduza aos circuitos acadêmicos com suas bibliotecas empoeiradas geridas por sistemas organizacionais mecanicistas", citando a perspectiva de Jota Mombaça (2016, p. 347). Assim, "Escrevo para fazer correr, em circuito expandido, um saber que já transborda as estruturas sistemáticas que procuram tangenciá-lo; para fazer carcomer o centro pelas bordas e para afirmar essa bibliografia selvagem, que ousa existir no ponto-cego dos arquivos oficiais" (MOMBAÇA, 2016, p. 347).

Quando lançada a pergunta "Como transgredir enquanto tentamos apenas sobreviver?" como ponto de partida, a ideia de transgressão vinha das leituras de bell hooks (2017; 2020), com o intuito de discutir com os inscritos no fórum temático sobre a educação como prática da liberdade, a realização de princípios desenvolvidos por Paulo Freire e a ação docente valorizando o processo e a dialogicidade. Das leituras, trouxe a aproximação com a pedagogia do oprimido e a necessidade de reverter o processo automatizado a que professores e estudantes foram submetidos com o desenvolvimento da pandemia, o fechamento das escolas e universidades e a adoção do ensino remoto.

[...] conhecemos as múltiplas determinações do "ensino" remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38)

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Assim, compreendendo a fragilidade do ensino remoto como metodologia adotada em caráter emergencial como forma de remediar um estado de urgência, a ideia de revisão das práticas tradicionais de educação é aqui analisada duplamente: tanto pela abertura das possibilidades de atuação e relação com os demais sujeitos envolvidos na prática educativa, como também pela excessiva cobrança a que professores têm sido submetidos pela reinvenção de uma prática docente articulada com a reformulação dos processos educativos com o distanciamento social. Enquanto a pressão por uma revisão das metodologias sobrecarrega docentes que precisam reconfigurar suas práticas às pressas, os sistemas de ensino e os gestores cobram uma atuação que corresponda a questões para as quais os professores não foram formados, oprimindo-os entre as novas obrigações e as - já excessivas - funções anteriores.

Na tentativa de transgredir como hooks (2017) propõe, os papéis na educação passam a se reconfigurar, porque a dinâmica opressor/oprimido no contexto contemporâneo se vê pressionada por um conjunto de normas e novos comportamentos que suprimem todos na posição de passividade. A necessidade de sobrevivência que o título do fórum apresentava não somente remetia aos cuidados com a saúde que o novo contexto imprimia nas nossas vidas, mas também aos contínuos exercícios de instabilidade a que estamos submetidos e que vemos atravancando os dias de trabalho - como os relatados no início do texto. O sistema de controle ao qual professores, gestores e estudantes estão submetidos acaba por incapacitar, inibir, coibir, cercear qualquer capacidade de movimentação que pudesse ser assumida como resistência. Dentro de um mecanismo como esse, fica difícil assumir uma reação, visto que a necessidade de luta impossibilita questionar os limites da ação opressora:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. (FREIRE, 2018, p. 47)

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Repressão essa assumida pela desgovernabilidade, que reverbera um conjunto de ações inibidoras que, somadas ao contexto pandêmico e às ameaças à saúde individual e coletiva, cerceiam qualquer possível reação. O movimento de resistência e manifestação agora se vê impedido de realizar-se por conta da necessidade de isolamento social e de atenção aos cuidados com o alastramento do número de mortes.

Assim, ainda que a partir de hooks (2017; 2020) a proposição seria estabelecer junto aos professores e pesquisadores inscritos no fórum temático uma crítica aos sistemas de opressão e dominação, analisando a pesquisa e a prática docente como atos contra-hegemônicos, a própria ação de coletividade se via impedida do contato físico e da criação de trocas efetivas que não fossem mediadas por uma tela, atrapalhadas por conexões ou distanciadas pela geografia.

Começamos a conversa a partir da experiência de bell hooks, que demarca pela sua formação como as escolas e universidades podem ser lugares de reforço de estereótipos e de mecanismos de controle, sobretudo em relação à população negra, lugar de pesquisa e luta da professora e pesquisadora. Portanto, assumindo as pesquisas de hooks (2017) propôs-se um diálogo sobre como pode-se trabalhar a substituição da prática de “ensinar para dominar” pela ideia de “educar para libertar”, ambas concepções de Freire que a autora reverbera em sua prática. Mergulhada nos estudos do autor, hooks (2017) propõe suas aulas valorizando a educação para autonomia e como prática da liberdade.

No sentido de discutir a educação como prática da liberdade a partir de sua experiência docente, a autora demarca três diferentes estratégias pedagógicas para uma sala de aula transgressora. A primeira delas diz respeito à valorização do conhecimento de cada estudante, pensando que “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo” (HOOKS, 2017, p. 25). O envolvimento do repertório dos estudantes no processo seria, portanto, premissa de suas práticas docentes. Contudo, diante do contexto pandêmico, a individualidade e particularidade das

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

ações educativas se vêm impedidas, percebendo, em contrapartida, a educação como exercício homogeneizador, funcionando de maneira unidirecional.

A segunda perspectiva para pensar a sala de aula transgressora pensa no protagonismo dos estudantes no processo - passando por questões de segurança, autoestima e engajamento. “A pedagogia engajada é uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e vontade de alcançar a total autorrealização” (HOOKS, 2020, p. 33).

Assim, o envolvimento efetivo no processo dá protagonismo pros sujeitos da educação e valoriza a criticidade e autonomia. Essa perspectiva é reforçada pela autora (2020, p. 33), quando diz que “O foco principal da pedagogia engajada é capacitar estudantes para pensar criticamente”. Novamente, pensar a prática do ensino remoto fragiliza essa possibilidade de engajamento, visto que a acessibilidade não é igualitária e as escutas são dificultadas pela transposição dos conhecimentos do físico para o virtual.

A terceira estratégia trata do entusiasmo e do envolvimento no percurso como algo coletivo e não individual, assim assumindo os professores como sujeitos da ação educativa, deixando de ser proponentes exclusivos para assumirem o papel de atores. “Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos” (HOOKS, 2017, p. 26). Nesse sentido, a vulnerabilidade que discutiu-se desde o título do encontro proposto passou a ser considerada também na perspectiva dos professores, que são parte do processo. “A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula” (HOOKS, 2020, p. 49). Essa é outra perspectiva dificultada pelo ensino remoto, uma vez que a estratégia pressupõe uma troca plural e horizontal entre todos os sujeitos, o que não se efetiva em todas as ações educativas, pelas mesmas problemáticas acima listadas, de dificuldade de acesso e adequação das propostas.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

O protagonismo, engajamento e o envolvimento propostos por hooks como estratégias de uma aula transgressora vêm-se, diante do quadro que vivemos, enfraquecidos pelas desigualdades que o contexto pandêmico tornou ainda mais evidentes. Não que esse distanciamento não estivesse presente antes - ele faz parte da gênese da nossa educação e recorrentemente demarca um espaço entre os envolvidos no processo educativo -, mas agora a desigualdade ganha mais força, se torna mais presente.

A esse respeito, hooks (2017, p. 235) afirma:

Desde o ensino fundamental, somos todos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num espaço democrático - uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais. E, mesmo que entremos aceitando a realidade das diferenças de classe, em nossa maioria ainda acreditamos que o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas. Nos raros casos em que se reconhece que o professor e os alunos não partilham as mesmas origens de classe, o pressuposto oculto ainda é o de que estamos todos igualmente empenhados no avanço social, em subir a escada do sucesso até o topo.

A dificuldade que anteriormente era de acesso ao espaço escolar, de conquista do tempo para dedicar-se ao processo formativo ou de necessidade de formação do corpo discente, agora se acentua por conta da relação entre os sujeitos ser quase sempre mediada pelo aparato tecnológico:

[...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38)

Considerando que as possibilidades de acesso não são equiparadas, como criar uma sala de aula plural e pensada como espaço de compartilhamento quando vivemos num sistema de desigualdades no acesso às ferramentas digitais e tecnológicas? Parece incongruente avaliar a educação pensando em uma prática dialógica quando nem todos

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

podem ouvir e ser ouvidos. Enquanto anteriormente a tecnologia digital parecia ser um caminho para reconfigurações da educação tradicional, hoje ela acaba servindo mais para precarização, reforçando a desvalorização do trabalho do professor e as desigualdades sociais que tangenciam e atravessam os sistemas de ensino.

No contexto pandêmico e na adoção do ensino remoto, quando as relações entre professores e alunos não são mediadas pela tecnologia acabam sendo substituídas pela disponibilização por parte da escola e da equipe docente de um conjunto de materiais que podem ser realizados em casa, mas quase completamente sem retorno efetivo. Então, como transgredir quando soterramos as práticas escolares e as substituímos por atividades preparadas previamente e sem retorno? Ou quando a progressão sistemática das séries e anos está acima dos processos de aprendizagem?

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial. (SAVIANI: GALVÃO, 2021, p. 42)

As discussões das fragilidades do ensino remoto foram ponto central da discussão construída conjuntamente no fórum temático. Ainda que houvesse a intencionalidade de dissertar sobre as problemáticas do ensino da arte, questões gerais da educação foram problematizadas, pensando no enfrentamento que professores, pesquisadores e estudantes têm feito para dar continuidade aos processos educativos.

Entre escutas e partilhas como tentativas de sobrevivência

Na troca com as participantes do fórum temático, todas mulheres, surgiram questões instigantes para as perguntas que tomamos como ponto de partida. Assumindo o discurso a partir das experiências pessoais, pudemos ter a partilha de diferentes contextos,

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

assumindo discursos vindos do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, evidenciando o quanto as problemáticas eram ora regionais, ora comuns a todas. O primeiro ponto trazido por uma das participantes foi a necessidade de desfragmentar a escola, passando a compreendê-la como um organismo vivo que depende do movimento sincronizado e compassado de diferentes sujeitos. A coreografia orgânica dessa instituição presume assumir que a escola também se contamina, adoece e, por conta disso, precisa rever a forma como cuida de si. Fragmentar a escola, a partir da nossa conversa, enfraquece sua potência formadora e a fragiliza perante a sociedade.

Enquanto assunto exclusivo de um determinado campo, a escola se protegia e consolidava um discurso institucional que a distanciava da crítica massiva da sociedade.

A pandemia fez parecer que todos se tornaram especialistas em educação e agora a escola é tema de debate em diferentes contextos, por vezes alienando o papel de formação e sendo incutida a ideia da escola como repositório de crianças e adolescentes enquanto o maquinário do trabalho - e do capitalismo - opera. Com a fragmentação dos processos inerentes à escola e com a fissura que se abriu no contexto pandêmico, parece haver uma fragilização da educação de maneira geral.

Outro aspecto discutido no nosso fórum temático foi a visão da escola como mercadoria, que retoma a discussão anterior sobre como a desigualdade social marca os sistemas de ensino. A proposição de uma educação que atenda a uma política neoliberal e se aliene do papel de formação dos sujeitos só demarca a separação dentre as diferentes classes sociais, associando a escola com o objetivo de formação para o mercado.

O protagonismo dos sujeitos que hooks (2017) propõe como estratégia, aqui é substituído por um apagamento deles, pois compreende-se que estudantes e professores são parte desse mecanismo mercantilista.

Na continuidade das partilhas de problemáticas vivenciadas pelas participantes do fórum, assumiu-se o quanto a formação continuada é pouco incentivada e até mesmo permitida pelos sistemas de ensino.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Com diferentes contextos sendo partilhados na nossa conversa, foi perceptível como as redes de ensino operacionalizam a formação ampliada dos professores em favor da manutenção do sistema de ensino tradicional, negligenciando as potencialidades que os educadores buscam nesses exercícios.

Essa questão da formação continuada foi agravada com o contexto pandêmico, visto que as práticas educativas presenciais e relacionais foram bruscamente substituídas por telas, atividades e mediação distanciada. A cobrança supramencionada de uma atuação para a qual os professores não receberam formação se agrava nesse contexto.

Enquanto as condições mínimas de trabalho não forem disponibilizadas para os professores, a precarização dos sistemas educativos ganha mais dimensões, talvez incontornáveis a curto e médio prazo.

Finalizando as trocas de problematizações em relação a possibilidade de transgressão, pensando propriamente nas questões que concernem ao ensino da arte, as questões finais lançadas na nossa conversa foram a respeito da luta constante pelo espaço da disciplina nas escolas e a necessidade contínua de negativa da polivalência. Dentro das vivências das professoras e pesquisadoras participantes, identificou-se que o ensino da arte ocupa duas posições antagônicas nos sistemas de ensino do qual fazem parte: ou encontra-se desvalorizado e demarcado por um enfraquecimento constante, ou é valorizado apenas como produto e não como processo da formação dos estudantes. A relação com a FAEB foi demarcada como preponderante para as conquistas políticas do ensino da arte, mas relatou-se o quanto continuamente professores são impelidos a trabalhar de forma polivalente, levantando a necessidade de abrir mais espaços nos encontros da Federação para discutir esse aspecto.

A luta pela valorização do ensino da arte foi analisada por diferentes perspectivas, uma vez que a atuação das professoras e pesquisadoras participantes do fórum passava por diferentes segmentos da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Discutimos como o ensino da arte é compreendido de maneira diferentes dentro de cada segmento, sendo valorizado durante a formação na primeira infância, mas depois vagarosamente passa por um apagamento, voltando a ser exercitado em propostas educativas com a terceira idade.

De comum, ficou a percepção de que a desvalorização da arte diz respeito à natureza da própria área que, assim como educação que Freire (2018) ou hooks (2017) propõem, está relacionada com o pensamento crítico e a ideia de transgressão.

Como fechamento do encontro, criamos uma ampliação do conceito central que nos reuniu naquele fórum temático e partilhamos microrrevoluções que estão ou estiveram em exercício por cada professora e pesquisadora em suas salas de aula ou locais de produção.

O momento foi importante para trazer relatos de experiências que possibilitaram reconfigurar panoramas onde cada uma atuou e atua.

Assim, projetos educativos, grupos de articulação política e conquistas de materiais foram partilhados com o intuito de dar destaque para as transgressões possíveis enquanto lutamos para sobreviver.

A articulação de experiências partilhadas dialoga diretamente com a implicação no processo que hooks propõe enquanto metodologia de atuação. “Aprendendo e conversando juntos, rompendo com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva.

Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem”, como enuncia hooks (2020, p. 81). No tecido das ideias que foram sendo trazidas a partir da pergunta de partida (“Como transgredir enquanto tentamos apenas sobreviver?”), tivemos a oportunidade de fortalecer os discursos em prol da luta pela sobrevivência, encontrando eco e silêncio nas partilhas das demais para ampliar nossas microrrevoluções realizadas dentro e fora de sala de aula.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Referências:

BRASIL. Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição 230, p. 55, 2 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

MOMBAÇA, Jota. Rastros de uma submetodologia indisciplinada. Revista Concinnitas, ano 17, vol. 1, nº 28, set. 2016, p. 341-354.

RODRIGUES, Basília. Após recusa de universidades, MEC desiste de retorno das aulas em janeiro. CNN Brasil, 2 de dez. de 2020. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/12/02/apos-recusa-de-universidades-mec-desiste-de-retorno-das-aulas-em-janeiro>>.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Revista Universidade e sociedade, ANDES, nº 67, jan. 2021, p. 36-49

Arte/educação na perspectiva do ensino à distância

Myriam Fernandes Pestana Oliveira

Veronica Devens Costa

Introdução

O curso a distância preocupa-se com a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, do público que não tem acesso ao ensino presencial. Segundo GUIMARÃES (2010) concebendo o conceito de sujeito que pensa, age e transforma suas práticas durante o seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que essas práticas interferem e articulam na construção conceitual e teórica desse sujeito.

A conversa aqui relatada tem como referência o alunado do curso de Artes Visuais – modalidade a distância da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, que por acreditar na formação e autoformação do futuro docente em arte, objetiva ampliar suas vivências/experiências com a apreciação, a fruição e a produção artística.

O professor de arte tem como tarefa trabalhar a disciplina como área de conhecimento, que tem conteúdo, não apenas uma aula para aprender a fazer trabalhos manuais. É este professor que pode possibilitar aos estudantes vivências com a produção artística mundial, a arte local, os artistas, as linguagens artísticas. E pode mostrar também que a arte acompanha e conta a trajetória da humanidade, mesmo quando a escrita ainda não o fazia.

Assim torna-se imprescindível cuidar da formação acadêmica do futuro professor de arte. Através de um ensino que se preocupa com a formação de apreciadores e intérpretes de arte, para buscar o entendimento de mensagens visuais e gráfico-plásticas capacitando-os a decifrar os códigos e dispor de uma atitude crítica frente a produção artística.

Para dialogar sobre o assunto utilizam-se as reflexões de Nóvoa (1988,1985,2000) sobre a formação e autoformação dos docentes; de Iavelberg (2003,) nas pesquisas sobre

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

o ensino de Arte; Guimarães(2010), sobre o ensino à distância, outros estudiosos e pesquisadores que discutem a temática.

A UFES e o Ensino a distância...

Os desafios para concretizar um curso EAD vão desde os causados pelo uso da tecnologia, que inicialmente não era familiar para muitos envolvidos, estudantes, tutores e professores, até ministrar as disciplinas práticas virtualmente. Máquinas fotográficas, gravadores, computadores, por exemplo, são materiais que precisam ser disponibilizados e utilizados.

É notório que esta modalidade da educação possibilita inovação nos procedimentos de ensino, desenvolvendo uma educação, denominada extra escolar, pois utiliza os diversos meios eletrônicos de comunicação, e assim amplia o acesso de novos públicos por diminuir virtualmente a distância geográfica.

A legislação brasileira em seu Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art.80 da LDB nº 9.394/96, afirmando que Educação a Distância (EaD). É a forma educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino/aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005a, p. 1.)

O Curso de Artes Visuais – licenciatura – modalidade a distância, da Universidade Federal do Espírito Santo UFES iniciou seu funcionamento em novembro de 2008, com a proposta de formar professores de arte para atuarem na educação básica. Uma necessidade constatada em estatísticas oficiais, oriundas do Ministério de Educação e Cultura MEC, e no caso do estado do Espírito Santo por pesquisas efetuadas pela própria universidade. Vale ressaltar que o alunado atendido por esta modalidade de ensino é composto por alguns professores/as que já trabalham na educação básica, outros que

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

nunca trabalharam na educação e outros recém saídos do ensino médio. Portanto, um público heterogêneo, que aproveita a oportunidade para realizar um curso superior e desfrutar de um ensino público de qualidade. O que talvez seria muito difícil sem a condição de estudar na sua própria cidade, ou vizinhança e sem o horário fixo de aula todos os dias.

Certamente, muitos deles são oriundos de formações que estudaram arte como técnica, quer dizer, como produção de peças artísticas, valorizando somente o fazer, descontextualizado de todo o processo cognitivo e sensitivo que a disciplina permite. Outros do tempo em que arte servia para liberar impulsos, ou apenas como comunicação, ou simplesmente como linguagem.

[...] as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar conteúdos de ciências, faz-se “teatrinho” para entender os conteúdos de história e “desenhinhos” para aprender a contar. (MARTINS,1998, p.12)

Nesse sentido, justifica-se a preocupação com a educação do atual estudante de artes visuais, visto que mesmo mediante tantas conquistas no campo do ensino da arte, em pleno século XXI, tanto nas práticas de alfabetização como nas aulas de arte na educação básica, a cópia e a utilização do desenho estereotipado (em cartilhas, em folhas de papel copiadas e distribuídas nas salas, em carimbos) ainda é proposta pelos professores aos seus alunos.

Assim procede a preocupação com a formação desses estudantes, futuros professores, provavelmente oriundos de uma formação em arte inconsistente, encontrada em grande parte das redes públicas e particulares de ensino no Brasil. Sendo assim, esses alunos tiveram a oportunidade de estudar e conhecer a disciplina, como área de conhecimento. Portanto, para a realidade do Espírito Santo a interiorização da UFES é muito valiosa, pelo vasto público que atingiu.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Para este curso, a Universidade disponibilizou uma equipe de professores especialistas das disciplinas que constam na grade curricular, professores na equipe de apoio tecnológico, também da universidade, além dos tutores à distância, tutores presenciais e equipe administrativa.

No Espírito Santo há espaços denominados Polos, que ofertam licenciaturas, cursos de extensão e de especialização. Os Polos são equipados, pelas prefeituras locais, para atender as necessidades de acesso à frequência dos estudantes, cujas salas de aula se apresentam virtualmente e estão localizadas num Ambiente Virtual de Aprendizagem\AVA, denominado Plataforma Moodle¹.

Especificamente, a licenciatura de Artes Visuais – EAD-UFES foi ofertada semipresencial, com um encontro semanal, acompanhado por tutor presencial e simultaneamente, por tutor à distância, que fica localizado na Secretaria de Educação Aberta e a distância – SEAD, sediado no campus da Universidade, na capital do estado.

Pode-se afirmar que as experiências dos estudantes, bem como suas relações com os espaços/tempos vividos na vida acadêmica, projetam sua futura prática pedagógica. É visto, então, que levar esses estudantes a experienciar técnicas, receber informações sobre manifestações artísticas, refletirá no seu desenvolvimento profissional e nesse movimento reflexivo, construir e aprimorar sua atuação docente. “A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participativa” (NÓVOA, 1995, p. 25).

1. Moodle (**M**odular **O**bject **O**riented Distance **L**earning) é um sistema de gerenciamento para criação de curso online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS).

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Disciplinas práticas virtualmente???

Sabe-se que todas as áreas do conhecimento são fundamentais quando se trata da construção do ser humano crítico e reflexivo. Por isso, o profissional da Educação necessita estar seguro para ministrá-las.

Assim, o curso superior, frequentado pelo futuro docente, precisa oferecer uma formação que o ajude a trabalhar de maneira consciente e reflexiva com os conhecimentos que constituem todas as áreas que integram o currículo escolar “é a tarefa dos cursos de formação dirigidos a professores enriquecer o universo cultural e artístico do professor, formando-o em arte e educação, segundo as mais avançadas concepções de arte e ensino de Arte” (IAVELBERG,2003, p.63).

Nesse sentido, torna-se pertinente trabalhar a disciplina arte ligada à realidade do estudante como sujeito social e cultural, que utiliza de manifestações para se pronunciar na vida, com o intuito de propor conteúdos ligados ao contexto histórico e que possa ampliar seu repertório de saberes em arte. “[...] que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações”. (FUSARI; FERRAZ, 1999, p. 49).

Aproveitam-se os espaços/tempos destinados às oficinas, para vivenciar as várias manifestações e produções artísticas, dependendo da técnica que está sendo estudada. Boa parte do curso a distância acontece de maneira virtual, portanto até as disciplinas práticas são adaptadas para acontecer via web conferência e formação para os tutores presenciais, antes do início da oferta da disciplina, e a oferta presencial nos Polos, das disciplinas práticas.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Com a mão na massa...

Em 1972, a UNESCO, ao traçar algumas diretrizes para o ensino, afirmava que,

[...] a educação deve ter por finalidade não apenas formar as pessoas visando uma profissão determinada, mas sobretudo, colocá-las em condições de se adaptar a diferentes tarefas e de se aperfeiçoar continuamente, uma vez que as formas de produção e as condições de trabalho evoluem: ela deve tender, assim, a facilitar as reconversões profissionais (UNESCO, 1972, apud PRETTI, 2012, p. 18).

A partir da diretriz da UNESCO, a SEAD-UFES, em cumprimento às metas educacionais se organizaram no sentido de oferecer oficinas práticas aos alunos do curso de Artes Visuais / EAD, esta seria uma opção às exigências sociais, culturais e pedagógicas que permitem ao estudante contextualizar os assuntos aprendidos teoricamente, dando assim uma resposta inovadora àqueles que estão incluídos nesse processo e que “tem o objetivo de aproximar o aluno da prática artística contemporânea levando-o a um pensamento reflexivo e problematizador que estimule práticas pedagógicas vinculadas a contextos educativos que vão além do espaço escolar” (UCKER, apud CABRAL, 2012, p.277).

Essa ação possibilita um conhecimento de qualidade contribuindo para a complementação dos estudos, democratizando saberes, inovando metodologicamente e associando a uma política educacional contemporânea que contribui com a formação do sujeito em questão, “o compromisso quanto às possibilidades de garantir uma formação adequada àqueles que necessitam atuar como professores de arte na rede regular de ensino no Espírito Santo passou a ser o desafio” (GONÇALVES, 2010, p. 65).

Entendendo que esse desafio tem como resposta muitos desdobramentos entre eles a interação dos alunos e as abordagens que se pode fazer a partir dessa prática, as oficinas foram articuladas de modo a promover as informações e conhecimento adquirido nos encontros presenciais.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Assim, os estudantes terão conhecimento estético acerca das produções pessoais e das análises artísticas e o arte educador mostrará compromissos e perspectivas em sua prática diária assumindo uma postura crítica e reflexiva diante dos temas abordados.

Neste sentido, ao ampliar as propostas de trocas de conhecimento entre os sujeitos que se propõem a estabelecer cotidianamente uma relação entre aprender e ensinar muito influência nas práticas do ensino da arte, superando as condições muitas vezes desfavoráveis que refletem negativamente sobre essa prática. FERRAZ E FUSARI, 1993, p. 49, quando diz que: “O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico”.

Diante disso, o professor refletirá suas práticas acerca do conhecimento que tem, entendendo que uma pedagogia progressista é aquela que contempla a realidade e aproxima o alunado de todo acervo cultural em que ele está inserido.

E a atuação do Professor na Sala de Aula?

Promover e tornar a aula de arte um encontro favorece as expectativas dos estudantes, pois incita a relação de interesse pela descoberta, pelo novo, pelo diferente, por algo que ainda está por vir que segundo Martins (2005), “Mediação é a troca de informações e experiências entre educador e educando, pois o estudo, as visitas periódicas a eventos e exposições afetam a ambos, provocando reflexão através da experiência” (MARTINS, 2005, p. 44).

Sendo assim, é imperativo afirmar que um professor envolvido em suas ações cotidianas colabora com a construção de conhecimento de seus alunos, fazendo com que aquilo que está sendo passado para ele tenha sentido significativo, para que aumente sua curiosidade e tenha prazer em conhecer o desconhecido.

Para isso é importante que o futuro professor tenha clareza ao que ele se propõe, que é fazer com que o aluno tenha um olhar sensível aos seus conceitos.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Ao contextualizar seu olhar cognitivamente no ambiente cultural com proposições e possibilidades de transformação, ele colabora com seus alunos a melhorar sua sensibilidade e saberes práticos e teóricos, promovendo a inserção da arte na sua vida e desafiando os diferentes percursos que envolvem a docência.

Algumas considerações...

Vê-se, então, como é importante conviver com ensino de aprendizagens que tenham significados e, conseqüentemente, constituam pessoas conscientes e autônomas. Por isso, é preciso desenvolver metodologias e ações educativas, no sentido de contribuir com a formação do docente em arte. Uma formação que não se aligere aos pressupostos clássicos e formalistas, mas caminhe em direção a uma educação cidadã, que force o futuro docente a preocupar-se com seu agir no contexto educacional e, por isso, estar em constante auto formação.

A prática de auto formação é constituída também pelo desenvolvimento profissional, o que contribui para a concretização da prática pedagógica, valorização da pessoa que se forma e seus modos de vivenciar suas experiências referentes à realidade educacional “[...] ninguém forma ninguém e a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (NÓVOA, 1988, p. 116).

Essas afirmações coadunam com a ideia de que o ato reflexivo do estudante proporciona se fazer educando e educador em constante formação, que permite criticar os conhecimentos construídos, recuar quando necessário e avançar em suas ações educacionais, tendo o cuidado em valorizar as atitudes de sua profissão docente.

Quando se entende a EAD, segundo, Testa (2001, p. 8) como processo de aprendizagem em que:

[...] A separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediação para estabelecer a interação entre eles. Ainda que possa ser construída com base em diferentes meios pedagógicos, é preciso sempre lembrar que é Educação: não é um sistema tecnológico, nem mesmo um meio de comunicação.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Entende-se esta modalidade como uma condição pertinente à educação. Onde os envolvidos mostram sua dedicação e compromisso.

Referências

BRASIL. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 27 dez.1996, Seção 1. p. 11429.

FUSARI. M. F. de R. FERRAZ, M. H. C. de T. Metodologia do ensino da arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores-Porto alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer a arte. São Paulo: FTD, 1998.

_____, Mediação: Provocações Estéticas. Art Color, São Paulo, v.1, n.1, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995.

Arte & natureza: proposições em situação de emergência

Isabela Frade (DAV/UFES)

*A mesma narrativa acrescenta
que, depois d(ess)a solução, a Esfinge se
matou e Édipo seguiu seu destino.
Repetimos tolamente a palavra homem e
cremos, como ele,
deter a solução. Mas por que a quimera
teria se matado?*

Michel Serres

Quando vemos a nem tão nova modalidade da arte como a *environment art* ou arte ambiental chegar ao sistema acadêmico de ensino de Arte, percebemos que sua presença será definitiva como um campo privilegiado de práticas e estudos de arte, (modalidade diferente do que postulou Helio Oiticica em importantes aspectos, porque apresenta uma escala ampliada para o ecossistema). Se educadores envolvidos no nosso Encontro Regional Sudeste/FAEB se apresentaram com interesse sobre o tema, atestamos também que o mesmo sucede no restante do Brasil e, também, com pessoas antenadas com o circuito internacional de arte e com os percursos legitimadores da arte em nosso país. O fato é que o tema, segundo nossos próprios modos de entendimento é, ademais, o tema de maior relevância no campo da arte educação na atualidade.

Em nosso Fórum, discutimos sobre a crise climática e elencamos nossas próprias experiências como educadores e artistas para debater e postular sobre as necessárias aberturas nas universidades brasileiras para que esse campo pudesse estar presente desde a formação docente, concordando no seu urgente e necessário aporte para fomentar a consciência sobre as condições climáticas, chamando atenção para uma crise que se agrava progressivamente.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Nesse sentido, elaboramos um documento sugerindo itens indispensáveis para que essa demanda pudesse se concretizar de modo efetivo e célere, antenados com a emergência de uma crise que já nos assola. Esses itens estarão dispostos no final deste texto, resultado da contribuição de um coletivo transitivo que, esperamos, possa voltar a reunir, ampliar e aprofundar os temas correlatos em uma próxima edição do Regional Sudeste.

Aclaramos que o tom de emergência envolve o sentido de urgência dos problemas ambientais que se apontam como futuros estados catastróficos e também no sentido de chamado imediato. Aderimos ao modo pelo qual a antropóloga Tsing (2015) nos alerta sobre o perigoso estado de coisas, que analisa como sintoma do sistema global em ruínas e apela à necessária adesão a novas conformações sociais para a busca de possíveis soluções. Já agora, no epicentro da crise sanitária do Covid-19, escrevendo esse quase-manifesto em março de 2021, completando um ano de confinamento e assistindo a radicalização dos problemas sociais e políticos no Brasil e no mundo, a angústia, referida ao como nos sentíamos diante dos problemas derivados da crise, se amplia ao notarmos que, na maior parte dos discursos o que se deseja é: “fazer as coisas voltarem à sua normalidade”.

É assustador o modo como se rechaça o conhecimento científico sobre o fato de uma natureza em profundo abalo, quando se atesta a acelerada extinção de espécies animais e vegetais por todo o planeta. Uma humanidade absolutamente centrada em suas perspectivas autorreferentes – com raras exceções – e disposta a continuar a buscar uma imatura satisfação dos egos inflados, caminhando seguramente para a ruína de si mesma, num modo suicida – podemos aludir a Freud e dizer que a pulsão de morte domina então sobre todo o mais e se impõe sobre os desejos individuais -, já que, ao sermos incapazes de nos satisfazermos, apesar de volumosa acumulação objetual, da multiplicação das autoimagens (poderíamos aqui inserir as malfadadas *selfies*) e adereços dispensáveis e onerosos ao ecossistema e que, mesmo com, por exemplo, viagens internacionais, roupa da moda e de toda a parafernália *techno*, insaciáveis, prosseguimos no consumismo

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

desenfreado. Outro sintoma flagrante de anestesia coletiva é que a sociedade segue a envenenar-se nas refeições diárias sem tratar de solucionar problemas severos nos procedimentos de cultivo e abastecimento dos produtos naturais.

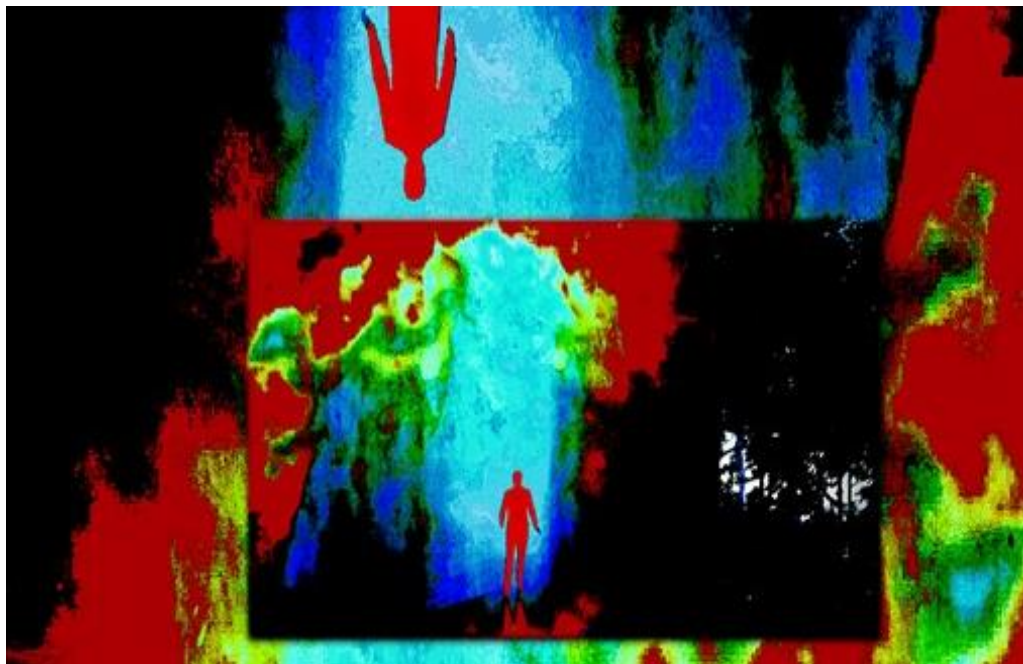


Figura 1: #antropocena.3. Um portal em chamas nos mostra um caminho possível. Ao fundo, uma floresta carbonizada nos espreita. Será necessário a inversão de nosso auto entendimento como criaturas isoladas e dominantes nesse mundo. O que nos salvaria, senão a percepção de uma necessária união com o mundo natural? O reconhecimento de que somos natureza? Autoria: Isabela Frade, fotogravura digital, dimensões variáveis. Fonte: @vazio20nos20.

O que vigora em nossas cabeças e corpos para que sigamos na corrida para o desenvolvimento já que, sabemos, esse não tem nenhum limite e que destrói, a cada ponto do PIB, o mundo natural? Por que ainda seguimos seduzidos por uma condição de existência que conspurca a vida e nos arrasta para o nosso próprio fim? Danowsky e Viveiros de Castro (2014) falam de um *especiemicídio*, do auto desejo de aniquilação da espécie humana. De certo modo, segundo os autores, talvez haja algo a se comemorar: quem sabe assim, pensaríamos sobre as outras formas de vida, já tão assoladas por uma

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

humanidade desgovernada que, finalizada essa forma de ambição desmedida, poderiam estar finalmente livres do jugo exploratório incessante?

Há também a entrada pelo tema da crise ecológica através da leitura crítica à expansão dos meios da necropolítica (MBEMBE, 2018). Longamente seguimos reclamando o direito à sobrevivência de todas as formas de existência. Elencado como fator de urgência, a crise socioambiental é vista como prioridade pela comunidade científica mundial desde os anos 70, época dos grandes debates sobre a mudança climática e no anúncio da crise ambiental (BAILONE, 2017). Hoje, largamente disseminada, tem influência premente na produção das políticas públicas em nosso continente, mas não encontram vias concretas de mudança e o planeta parece seguir ao abismo.

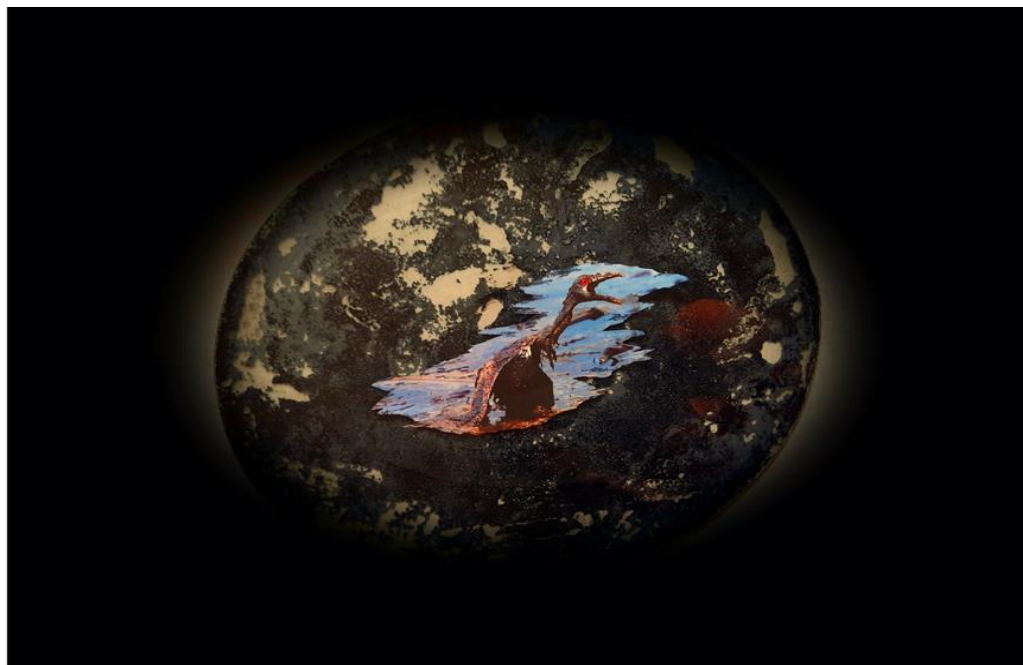


Figura 2: #antropocena 9 - Kadish. Obra integrante da exposição *Vazio de Nós*, na série *Antropocenas*. Nela observamos um fragmento de imagem de uma ave aquática agonizando na praia coberta de óleo, cena derivada de um derrame criminoso do combustível por um navio grego nas praias brasileiras em 2019. Imagem de Isabela Frade. Pintura e colagem digitais, dimensões variáveis. Fonte: @vazio20nos20.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

A arte tem se feito presente nestes debates e trazido contribuições significativas, cujas expressões no campo da arte educação podemos observar.

Os alarmantes discursos dos povos da selva, que lançam desesperados clamores pela preservação ambiental alcançam amplitude e se impõem como chamados iminentes:

“Então, eles acabarão com a floresta e nunca mais deixarão nenhum lugar onde se possa viver longe deles. Não poderemos mais caçar, nem plantar nada. Nossos filhos vão passar fome.” (KOPENAWA, 2017, p.75).

O xamã e líder Yanomami Davi Kopenawa coloca de forma clara a verdade da finitude dos alimentos, das forças da natureza que são determinadas a serem cuidadas e respeitadas. A ciência segue esse passo para a difícil confrontação com o sistema de exploração da floresta e de toda a natureza, já em limites críticos de sobrevivência (FRANZEN, 2018).



Figura 3. *#antropocena 5 – Sinais de Vida*; quando observamos a realidade transtornada e os corpos Encerrados pela Covid-19. Muitos cientistas apontam essa pandemia como um marco para a entrada no Antropoceno. Imagem de Isabela Frade. Pintura e colagem digitais, dimensões variáveis. Fonte: @vazio20nos20.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Passamos para a fase das calamidades que instauram um novo ciclo geológico, o Antropoceno. A sociedade tem sido convocada a atuar: a crise o meio ambiente deixa sua transversalidade e ganha crescente protagonismo em todas as área do conhecimento. “Essa luta contra a poluição segue, exatamente, o processo de hominização.” (SERRES, 2011, p.106). A Terra, planeta cuja materialidade é exatamente a terra, base vital, matéria-prima a ser preservada nos processos de criação é, pela arte, permanentemente evocada mas, no entanto, faltam-lhes a devida criticidade.

Há também que se estar alerta para as configurações desvirtuadas, como alerta Franzen: “A desonestidade também distorceu as prioridades. Nos últimos anos, o movimento ambiental tornou-se refém de uma única questão” (Op. cit., p. 144), ao referir-se à mudança climática.

Deixam-se de lado os problemas também graves como as crises migratórias e a escassez de alimentos que estão calcadas no aprofundamento da violência nas relações sociais mas que são resultados também dos problemas ambientais.

Uma vez diante da ameaça, a decisão parece ter sido não enfrentá-la, mas fugir. Alguns buscaram abrigo no exílio dourado do 1% - “Os super-ricos devem ser protegidos em primeiro lugar!”-; outros esconderam-se atrás de fronteiras seguras – “Por piedade,, garanta-nos ao menos uma identidade estável”-; por fim, outros, os mais miseráveis, tomaram o caminho do exílio. (LATOUR, 2020: 31)

A absoluta maioria está vivendo em condições indignas, sem expressão cultural, massa formada por indivíduos assimilados ao estado do “povo subalterno”, na condição de “homem sem atributos” como indica Didi-Huberman (2014) sobre os figurantes no cinema, na representação das massas sem rosto.

Haverá um caminho ao encontro dessas diferenças examinadas em associação ao que se tem de mais singular, e das formas que se possam ser expressas pela própria condição do humano no caso das artes, no exame das formas e não apenas da oralidade nos discursos proferidos. E, ainda assim, seguimos no entendimento de suas contradições intrínsecas:

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Diria que a capacidade da arte de tornar duvidosas as convenções organizadoras da sociabilidade e do poder precisa ter em conta os intercâmbios que dão sentido à sua prática negativa e a tornam comunicável. Não para conseguir eficácia pragmática, como se fosse um programa de reformas sociais, mas para que suas intervenções não sejam neutralizadas por suas próprias inércias institucionais. (CANCLINI, 2016, p.89).

O Brasil recente, especialmente na metade da última década, paralisa-se e permanece estancado quando segue agravada uma profunda crise política, palco das mesmas vicissitudes. Comprimida pelo autoritarismo crescente, tensionada ao extremo, a subjetividade “converte-se num grande ponto de interrogação para o qual terá que encontrar uma resposta.” (ROLNIK: 2018, p 56).



Figura 4. *#mortalha – o vírus como ódio interespécie*; A suspeita do morcego como vilão na crise pandêmica reflete o transtorno das relações humanas com a natureza. A imagem aborda uma hostilidade crescente com os animais mas, paradoxalmente, a expansão urbana para as zonas de mata e floresta. A Série Mortalha, produzida em plena pandemia, em um contexto psicológico de sufocamento, inquire sobre essa atribuição injusta de vilania ao animal. Imagem de Isabela Frade. Pintura e colagem digitais, dimensões variáveis. Fonte: @vazio20nos20.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

A arte contemporânea, acuada e imobilizada em uma de suas mais prementes intencionalidades, que é estar produzindo formas e situações que exprimem sensibilidades para além do senso comum, explorando e apresentando o inaudito, é acusada - neste momento, falamos especialmente da realidade brasileira - de ideologismo, no rompimento do lastro político de suas plataformas institucionais. Uma despolitização em curso é forçosamente imposta. Porém, a ela cabe um papel revigorador para a produção de um novo cenário, gerando resistência à distopia vigente (tema de nosso encontro aliado à questão das paisagens culturais), lançando novas perspectivas de agenciamento a partir de seus corpos sensíveis (obras, agentes, instituições), mediadores a serem mantidos em revolução constante. A esse movimento nos unimos e recordamos os que já estavam atuando para o resgate da vida plena, vida em diálogo com o mundo natural na lembrança de que dele fazemos parte.

Nesse aspecto, lembramos da obra pioneira de Joseph Beyus e seu apelo a uma antiarte. Uma arte antiobjetual, antiestética, antiformalista, base para superação de um destino mercadológico e superficial. Beuys atuava na produção de uma arte transformadora que pudesse ser um instrumento ético indispensável (DURINI, 1996).

É a partir de outra dimensão que o artista buscou constituir sua obra na qual propunha tratar especialmente da energia como produto de seu trabalho e não exatamente a forma.

Com isso, lidava com elementos materiais como o feltro, a cera de abelha, a gordura, elementos capazes de trazer, em si mesmos, o acúmulo energético, sendo fontes de isolamento e preservação. A obra como imanência resultante de um processo onde a arte se situa em alinhamento ao próprio processo da natureza, como um prolongamento de seu fluxo (Op. Cit.). Assim, segundo Beuys, o artista deve conservar esses potenciais movimentos e os transportar à sociedade, como um processo de cura. Forma e espacialidade estão inerentes aos processos internos e deles derivam.

Politicamente ativo, Beyus foi um dos fundadores do Partido Verde e perseguiu o intento de, em longos debates, unir comunidades em torno desses interesses mais amplos.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

No entanto, há um elemento contraditório nessa atuação pois envolveu preocupações em torno de um circuito artístico, este quase que inteiramente devotado a interesses de mercado. Desse modo, foi, como figura pública, parcialmente absorvido, isolado no que poderia exatamente transtornar a relação entre arte e mercado.

É um dos motivos pelo qual o artista vem sendo “cancelado” (para utilizar um termo atual), apagada a sua insurgente figura que absorvia os papéis de xamã e político, quando só se visualizam algumas sombras do que foi sua presença no universo artístico.

O transtorno intencionado foi desviado, após a sua morte, em 1986, para uma leitura narcisista de sua prática criadora, gerando uma progressiva diluição de suas proposições no interior do próprio meio artístico, refratário a uma distância do meios usuais de relação entre produção artística e riqueza monetária.

É curioso que poucos estudiosos do Ensino de Arte se debrucem sobre os aspectos financeiros de campo artístico, como se este estivesse continuamente aspergido por uma vaporização formalista e ocultado pela bruma romântica do gênio. Há uma guinada proposta por Beyus que foi propositadamente esquecida. Seu lema: “Todo homem é um artista” se distanciou do sacrifício que esse mister exige, - e que ele muitas vezes indicou pela constante evocação do Cristo -, e que implica hoje no abandono de terrenos obstruídos pelo mecenato capitalista que é, exatamente esse, o destruidor dos ecossistemas, fonte financeira vinda das grandes indústrias poluentes e das administrações globalizantes e desagregadoras que seguidamente corroem as insurgências libertárias.

Vejamos o caso da Vale do Rio Doce (hoje a empresa designando-se somente como Vale, desligando-se da ocorrência criminosa em Mariana, MG e do envenenamento do Rio Doce) e seu amplo financiamento de projetos artísticos e missões “ambientalistas”, enquanto segue a manter suas extrações de ouro e minério que destroem florestas e envenenam nossos rios. Esse é um dos casos escandalosos da região Sudeste que assistiu, recentemente, a um novo derramamento de lama tóxica de suas barragens.

Para citar um curioso caso de silenciamento coletivo, segue-se a propaganda e

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

apoio ao setor artístico no estado do Espírito Santo, enquanto a empresa continua a poluir a atmosfera da cidade de Vitória, sua capital, com micropartículas de minério.

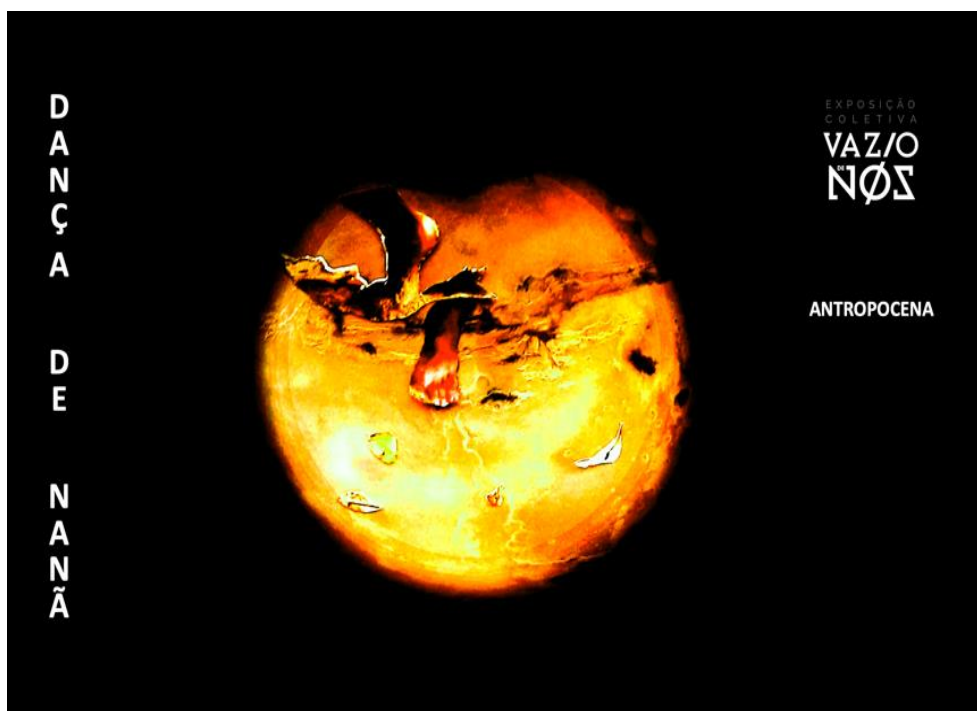


Figura 5. #antropocena 6 – *A Dança de Nanã*, cartaz para ação pública de obra em referência ao derrame tóxico no Rio Doce, em 2015, o maior desastre ambiental do país (lembramos que não foi acidente, foi negligência no seu monitoramento). Nanã, divindade anciã das águas paradas, dos brejos, mangues e mananciais que brotam do interior da terra, performa um giro de cura para revitalizar a foz do rio. Imagem de Isabela Frade. Pintura e colagem digitais, dimensões variáveis.

Fonte: @vazio20nos20.

O compromisso com a restauração do planeta não permite essas associações espúrias e nosso texto apresenta o sentido de denúncia dessa cúmplice aliança entre o mercado de arte e a indústria da mineração no Brasil. Nosso museu emblemático na união da arte com a natureza, o Instituto Inhotim, não está localizado acidentalmente nas vizinhas de um dos mais trágicos acidentes de derrame tóxico: Brumadinho é uma cidade colapsada com cerca de 3 centenas de mortos (270 corpos foram encontrados) e que hoje é financiada, em sua recuperação física, pela mesma empresa.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Mas segue-se a corrida ao *podium* do *establishment* e a ávida carreira do artista de circuito. E, assim, muitas vezes, uma produção de arte engajada e com uma motivação de emancipação cultural e política logo é cooptada e disciplinada, papel no qual os mediadores sociais, críticos e educadores, seguem no serviço de uma educação significando acomodação e ajuste.

(In)Conclusão

Tal desastre civilizacional e demográfico é às vezes imaginado como resultado de um evento “global”, a saber, uma extinção súbita da espécie humana ou mesmo de toda a vida terrestre desencadeada por um ‘ato de Deus’- um supervírus letal, ... (DANOWSKI; VIVEIROS DE CASTRO, Op. Cit: p. 13.)

Não há como chegar a um denominador comum ou a um juízo geral sobre essas iniciativas na medida em que elas mesmas revelam sua natureza contraditória.

Comentamos que o mercado velozmente abrange os movimentos insurgentes e faz deles uma modalidade expressiva de si mesmo, na apreensão do jogo paradoxal que inverte rebeldia em novidade atrativa, irradiando uma recuperada imagem de si mesmo.

Parafraseamos Peter Pál Pelbart (2018) ao definir o discurso desenvolvido aqui como “nem ensaio, nem análise, nem manifesto – colagem do sinistro” (p. 2): na concordância com a natureza do texto *Necropolítica Tropical*, no qual o filósofo comenta que “resta o fato de que não temos domínio sobre o que a memória histórica nos traz à baila, e à nossa revelia.”(p. 4).

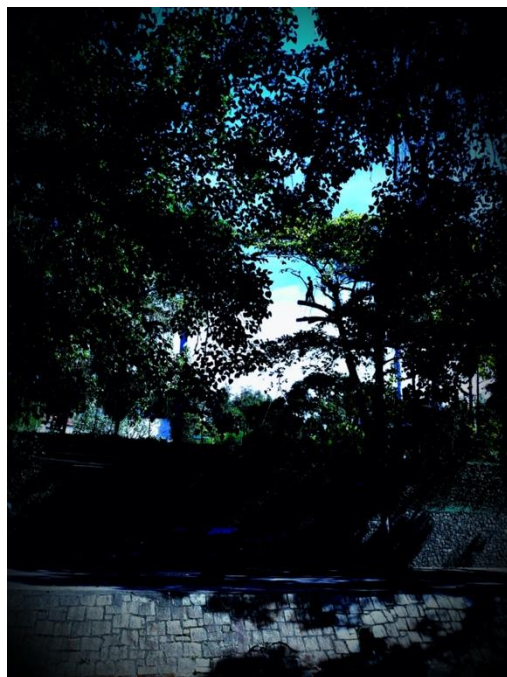


Figura 6. #antropocena 2. “E a tudo isso a morte risca por não estar certo”. Trabalho que registra o início do corte de uma árvore em zona urbana. A figura humana, localizada no centro da imagem, se destaca em sua silhueta escura contra o fundo luminoso: Um homem qualquer segura a serra elétrica. Fotografia digital, dimensões variáveis. Fotografia digital de Isabela Frade. Fonte: @vazio20nos20

As obras aqui apresentadas revelam o absurdo estado de coisas, buscando desnaturalizar a crise e focar nos crimes ambientais. São retiradas das séries *Mortalha* e *Antropocena*, advindas desse contexto angustiante de um estado pandêmico agravado pelas condições sócio-políticas, em um desgoverno cruel e *necrofilico*.

Não evitamos falar das questões sociais por as considerarmos vinculadas às questões da natureza e, como nos propomos nessa tarefa de reunião em torno do tema Arte e Natureza, no discutir e pensar sobre nossas relações envolvendo ambos, estabelecemos um primeiro movimento de união em defesa do tema para os trabalhos da arte educação.

Há que fortalecer-nos nesse caminho e nossa aproximação significa uma estratégia

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

de sobrevivência. A natureza e a sociedade são complexos integrados e somente atuando nos dois lastros poderemos superar os vaticínios sombrios do Antropoceno que já se deflagram nos atuais transtornos climáticos e sanitários.

E, agora, por fim, o manifesto...

O grupo arte & natureza regional sudeste clama:

1. A introdução do tema em conteúdo da área de Artes em todas as suas subáreas (e não apenas nas artes visuais) pela sua relevância e urgência;
2. A liberdade para ministrar aulas e encontros em espaços externos, solicitando às instituições que abram seus edifícios e elaborem novas estruturas de convívio com o meio externo;
3. A abertura para a integração com a área científica, permitindo uma associação com os conhecimentos mais presentes nestas sobre a Natureza, eliminando o divórcio nefasto entre Ciências e Humanidades;
4. O engajamento FAEB e de suas Associações em todas as suas instâncias com o tema ARTE e MEIO AMBIENTE;
5. Engajar grupo(s) em um movimento nacional para envolver artistas, educadores e pesquisadores na criação de uma arte educação ambiental, campo dialógico, irrigado por outros saberes e disciplinas mas com contornos e pertencimento ao Ensino da Arte;
6. Neste sentido, seguir afirmando a multidisciplinaridade como resultante da riqueza de encontros fecundos, mas rechaçando a superficialidade polivalente;
7. Descentralização dos temas culturais e ampliação do repertório para situações onde o ambiente possa se manifestar como realidade vivida na perspectiva ampliada por distintas culturas;
8. Abraçar as áreas do Paisagismo e da Jardinagem como formas de arte, retirando o rótulo como artes aplicadas, permitindo um novo estatuto não hierarquizado entre as muitas formas de arte;
9. O respeito ao meio ambiente como disposição ética e econômica para a preservação do meio ambiente e seus recursos, observando os materiais artísticos e sua adequação a esse necessário engajamento;
10. Admitir a prática de caráter lúdica como meio primordial para a relação com o ambiente natural, recuperando a espontaneidade e a liberdade como elementos indissociáveis nesse processo;

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

11. Abrir o contato com a comunidade local, entendendo que a cultura local exprime a relação em continuidade (ou descontinuidade) com o meio ambiente, revelando os aspectos primordiais por onde se deve iniciar o processo, lembrando que meio ambiente é, em suma, a relação equilibrada entre a vida em determinada localidade;
12. Recuperar práticas perdidas na História do Ensino da Arte, assim como a saída da campo para o registro *in loco* e, entre esses exercícios ao ar livre, destacando o desenho de observação (mas ainda a *frotage*, a colagem, a fotografia e a cartografia), meios presentes para a formação artística já depurados e consolidados ao longo do tempo;
13. Quebrar as hierarquias da Arte e ampliar nosso repertório no abranger dinâmicas produtivas da cultura tradicional em profundo vínculo com o mundo natural como a cerâmica, a tecelagem, a horticultura e a jardinagem, a escultura em madeira, etc.;
14. Fomentar processos sustentáveis de criação, com aproveitamento de materiais, denotando “ecorresponsabilidade”;
15. Buscar integração das instituições onde se atua (escola, museu, fundação, etc.) com o meio circundante, propiciando a conformação de espaços imersivos para a convivência diária, aproximada e intensa com a natureza do entorno, gerando diálogo e pertença.

Referências

- CANCLINI, Néstor Garcia. O mundo inteiro como um lugar estranho. São Paulo: EDUSP, 2016. 176 p.
- FRANZEN, Jonathan. -Tarde demais para salvar o mundo? In Revista Serrote ano 10, n. 28, 2018. pp.130-155.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. A Queda do Céu. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 729.
- DIDI-HUBERMAN, Georges, Pueblos expuestos pueblos figurantes. Ediciones Manatíal: 2014. p. 272.
- DURINI, Lucrezia. Joseph Beuys – Difesa della Natura. Milano: Ed. Charta, 1996. p. 142.
- LATOUR, Bruno. Onde Aterror? – Como se orientar politicamente no Antropoceno. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2020. p. 159.
- MBEMBE, Achile. Necropolítica. Rio de Janeiro: N-1 Edições, 2018. 80 p.

4. DIÁLOGOS TEÓRICOS

PELBART, Peter Pál. Necropolítica Tropical – fragmentos de um pesadelo em curso. São Paulo: N-1 Edições, 2018. p. 29.

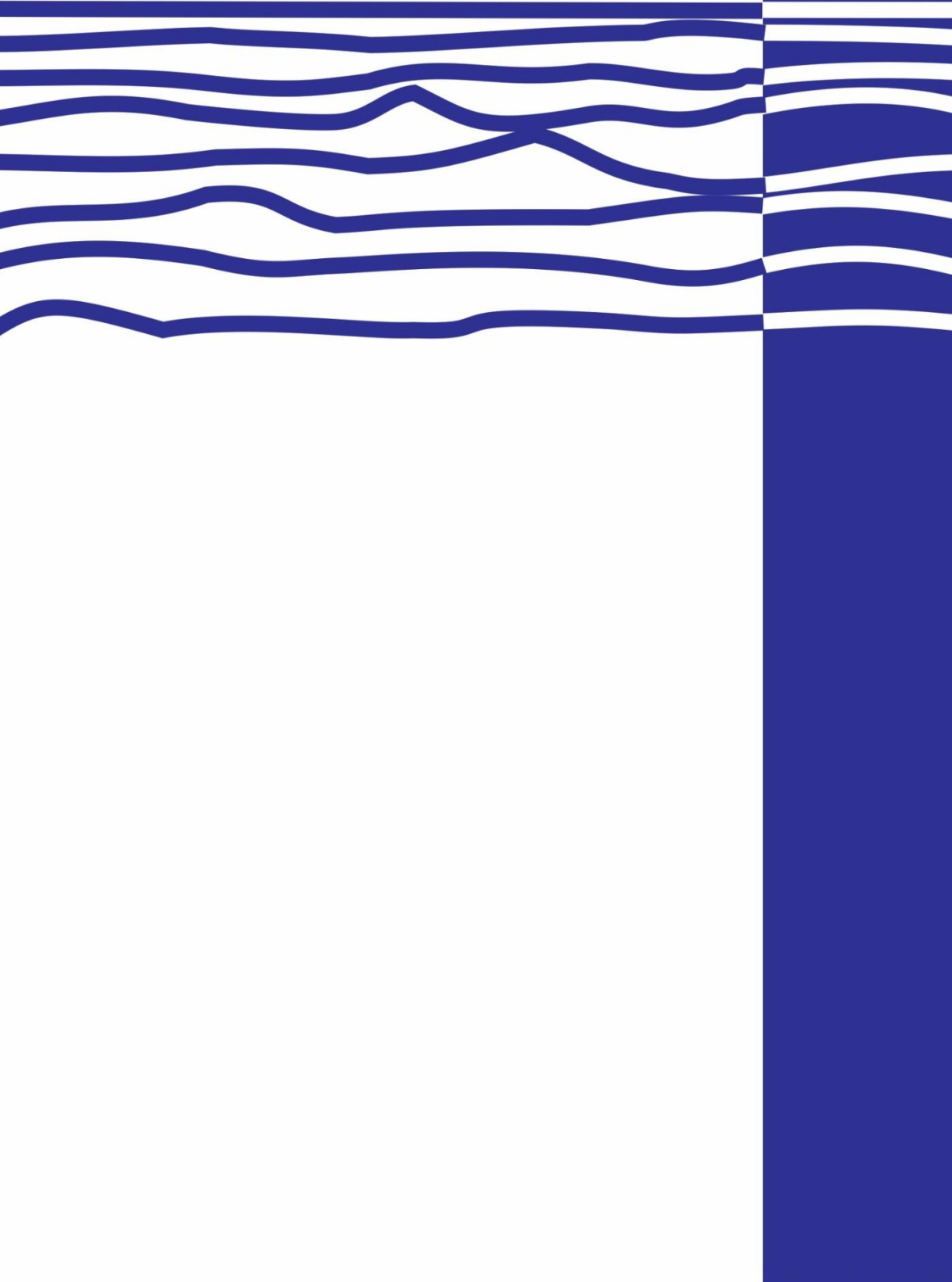
ROLNIK, Sueli. Esferas da Insurreição. São Paulo: N-1 Edições, 2018. p. 207.

SERRES, Michel. Narrativas do Humanismo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2015. 300 p.

TSING, Anna Lowenhaupt. The Mushroom at the End of the World – on the possibility of life in capitalist ruins. Princeton: Princeton University Press, 2015. p. 331.

VIVEIROS DE CASTRO, E; DANOWSKY, D. Há um mundo por vir? São Paulo: Cultura e Barbárie Ed.; 2014. 175 p.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



Encontros e deslocamentos dos feminismos no ensino da arte?

Isabel Hennig

Comecei me apresentando na mediação do fórum temático: Encontros e deslocamentos dos feminismos no ensino da arte? Sou professora de artes plásticas da rede municipal do Rio de Janeiro da Escola Núcleo de Arte Leblon. Local que realizei o campo empírico da minha pesquisa. O Núcleo de Arte (NA) Leblon é um projeto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro SME/RJ. Somos professores/as das diferentes linguagens das artes e atuamos como pesquisadores/as e artistas. Nossos estudantes são alunos/as da rede pública municipal do Rio de Janeiro (dos 4 aos 15 anos), que freqüentam o NA Leblon no contra-turno escolar. Escolhem as oficinas que desejam cursar durante 1 semestre (com a duração de 1hora e 20minutos, 2x por semana) podendo repetir ou escolher outras no semestre seguinte. O espaço físico do NA Leblon é destinado e equipado para ensino das diferentes linguagens das artes¹.

Pesquisei no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) o ensino dos feminismos na arte.

Compartilhei, junto com estudantes do NA Leblon, a hipótese que movimentou meu estudo: o excesso que aprisiona a mulher à um "modelo" feminino e a desconstrução desses estereótipos femininos em arte, tal qual as artistas feministas exprimiram, no final dos anos 60, na cidade de Nova Iorque (Archer, 2001). O excesso foi pesquisado no processual das obras de diferentes artistas plásticas e o conceito de desconstrução foi desenvolvido, dialogando com os estudos da filósofa derridiana Carla Rodrigues (2008, 2009, 2013, 2016).

1. HENNIG, Isabel. *A vingança é criar: o excesso como desconstrução dos modelos femininos no ensino da arte*. Tese defendida no programa de pós-graduação em artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2008.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

A frase de Ameli Jones (2008) "O feminismo veio para se vingar do mundo da arte", me estimulou a debater a concepção da vingança, ora como um potente ato criativo das artistas, ora como um resgate histórico das mulheres na arte, ora como denúncia da opressão expressiva ainda vivida pelas mulheres. A mulher artista sempre existiu no universo das artes, porém invisibilizada, pois tiveram sua arte assinada por maridos, pais ou irmãos, entre alguns exemplos². Procurei compartilhar com meus/minhas estudantes as artistas brasileiras como protagonistas, inspirada nos ecos dos feminismos na arte. Para tanto, usei nos procedimentos metodológicos do ensino da arte, as pesquisas de Salles (2004, 2010).

Neste recorte, estimei, no conhecimento do processo de criação da obra, a experiência do aprendizado da arte.

Deste modo, o processo de criação da obra "Vênus Primitiva" da artista plástica e ceramista brasileira Celeida Tostes (1993), encaminhou além da veracidade e transformação da matéria argila/cerâmica, a gestação da arte e a gestação dos femininos, conforme nos inspirou Celeida Tostes: "A mão como ventre".



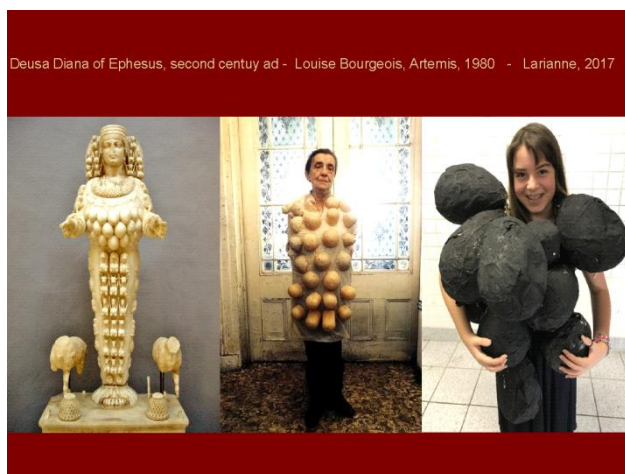
2. NOCHLIN, Linda. "Why have there been no great women artists? Artigo publicado da revista estadunidense Art News, 1971.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O barro vinculou nossas produções e criamos múltiplas e diversas Vênus Primitivas (pequenas esculturas de mulheres grávidas modeladas na palma da mão) e os cachos de seios da Deusa Diana *of Ephesus*, (segundo século antes de Cristo).

Estudamos a recuperação histórica das mulheres nas artes, tal qual a artista feminista americana Judy Chicago (1999). Neste livro, pesquisamos a Deusa Diana *of Ephesus* atualizada na artista plástica francesa Louise Bourgeois (Artemis, 1980).

Além disso, a estudante do Núcleo de Arte Leblon Larianne, em 2017, exprimiu esteticamente, no processo de aprendizagem dessas obras, os múltiplos conhecimentos das mulheres na arte.

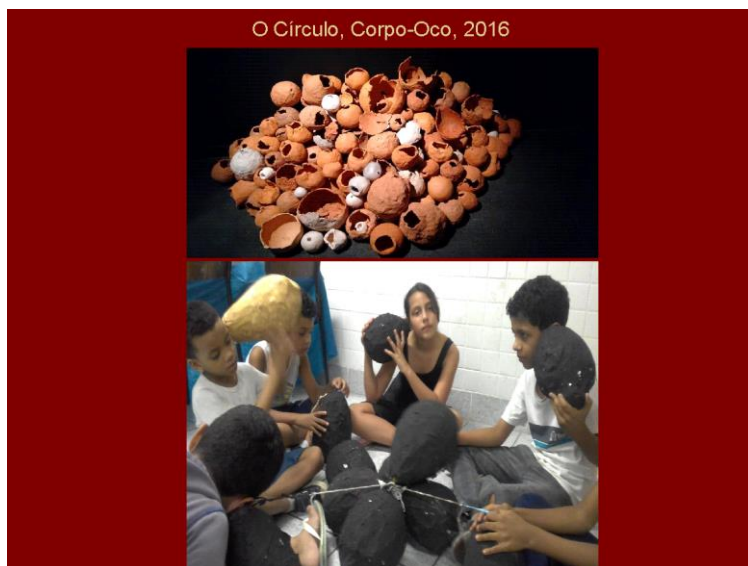


Vivemos com essas esferas ocas (denominada de Corpo-Oco e desenvolvida processualmente pelo coletivo feminino da UERJ, o Círculo³, nos anos de 2016/2017/2018) a possibilidade de recriar a Deusa Diana *of Ephesus* e ouvir nossos corpos no contato com a esfera/arte. Desta forma, cunhamos uma vivência sensorial da arte reverberando em nossos corpos e nos recriando no contato físico do oco da esfera em nossos ouvidos.

3. Maiores informações nos sites: <https://terradoceuerj.wordpress.com/>
<https://www.facebook.com/TerraDoceUERJ/>. Último acesso: 7 de dezembro de 2020.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Tal como nos mobiliza Lygia Clark, 1998: “Por Deus a vida é sempre para mim o fenômeno mais importante e esse processo quando se faz e aparece é que justifica qualquer ato de criar, pois há muito a obra para mim cada vez é menos importante e o recriar-se através dela é que é o essencial”.



A compreensão do labirinto criativo desenvolvida por Salles: 2004, 2010 foi ampliada nas obras: *Vênus Primitiva* e *Deusa Diana of Ephesus* e encadearam outras poéticas feministas. Neste contexto, buscamos nos diferentes e nos múltiplos aspectos dos feminismos, afirmar a mulher no âmbito do protagonismo artístico e nos diversos campos do conhecimento, nos elementos modelados pelo gênero. Representativa desse processo do ensino das mulheres nas artes foi a frase da aluna do Núcleo de Arte Leblon Ellen (7 anos): "Aqui trabalhamos a mulher, já fizemos os peitos e a bunda, agora estamos fazendo as cabeças".

Face ao apresentado continuei a mediação, onde inicialmente o interesse recaiu sobre as características do espaço escolar Núcleo de Arte. Nesse aspecto, saliento a importância de termos três professoras dessa escola participando desse fórum. São elas: Maria da Glória Resende, Elena Gurgel Pires e Tereza França.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Mais ainda, discuti o privilégio de desenvolver uma tese em uma escola adequada ao ensino das artes e com um corpo docente interessado no acolhimento e nas trocas de um estudo acadêmico. Apresentei o vídeo da passeata feminista dos/as estudantes do Núcleo (2018), onde meninos e meninas vivenciaram as esferas em múltiplas experiências: ora cachos de seios, ora cachos de cabelos, ora bate bola (referência de fantasia de carnaval carioca). Invadimos o debate com a vanguarda de se ensinar as artistas feministas e compartilhamos uma bibliografia que vem sendo redigida pelos/as interessados/as nesse tema. Ressalto a importância desse tipo de fórum entre profissionais do ensino das artes e agradeço as/os envolvidas/os nesse maravilhoso encontro - II ENREFAEB/ Sudeste (2020), que muito tem a contribuir para a educação, a arte e o seu ensino no Brasil.

Referências

ARCHER, Michael. *Arte Contemporânea: uma historia concisa*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

CÍRCULO. <https://terradoceuerj.wordpress.com/>
<https://www.facebook.com/TerraDoceUERJ/> Acesso: 7 de dezembro de 2020.

CLARK, Lygia. Lygia Clark e Helio Oiticica: *Cartas, 1964-74*/organizado por Luciano de Figueiredo; prefácio de Silviano Santiago/ Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CLARK, Lygia. *LYGIA CLARK da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro*. Curadoria Sueli Rolnik e Corinne Diserens. Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2006.

CHICAGO, Judy; LUCIE-SMITH, Edward. *Womem and Art. Contested Territory*. New York: Watson Guptil publications, 1999.

HANISCH, Carol. *The Personal is Political*. In: A Libertação das mulheres, 1969.

HENNIG, Isabel. *A vingança é criar: o excesso como desconstrução dos modelos femininos no ensino da arte*. Tese defendida no programa de pós-graduação em artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2008.

JONES, Amelia. “*Cerrando El círculo? 1970-2008. El regreso del arte feminista*”. Revista Exit Book, Nº 9, Feminismo y arte de género, Madri, 2008. In: Tvardovskas, Luana Saturnino: *Teoria e crítica feminista nas artes visuais*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH: São Paulo, 2011.

JONES, Amelia. *The artist's body*. Edited by Tracey Warr. PHAIDON, 2012.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

NOCHLIN, Linda. *"Why have there been no great women artists?"* Artigo publicado da revista estadunidense *Art News*, 1971.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado - processo de criação artística/ 2.ed.* - São Paulo: FAFESP: Annablume, 2004.

SALLES, Cecília Almeida. *Arquivos de Criação - arte e curadoria* - Vinhedo, Editora Horizonte, 2010.

RODRIGUES, Carla. *Mulher, verdade, indecidibilidade.* In: *Espectros de Derrida* - Paulo Cesar Duque-Estrada (ORG.) – Rio de Janeiro: NAU Editora: Ed. PUC-Rio, 2008, pp.91-118.

RODRIGUES, Carla. *Coreografias do Feminino.* Florianópolis: Editora Mulheres, 2009.

RODRIGUES, Carla. *Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida.* Revista Latinoamericana – Sexualidad, Salud y Sociedad. nº.10 – Abr. 2012, pp. 140 – 164.

RODRIGUES, Carla. *Duas palavras para o feminino: hospitalidade e responsabilidade. Sobre ética e política em Jacques Derrida.* Rio de Janeiro: NAU, 2013.

RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tania Regina de Oliveira(ORGs). *Problemas de gênero.* Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

TOSTES, Celeida. *Como somos.* In: Cadernos pedagógicos do CEN - Centro educacional de Niterói, 1973, pp. 69-133. TOSTES, Celeida. *Memorial para titular de cerâmica da EBA/CLA/UFRJ.* Rio de Janeiro, 1993.

TOSTES, Celeida. *Celeida Tostes. Arte do fogo, do sal e da paixão* - CCBB/Rio de Janeiro. Marcus de Lontra Costa, 2003.

TOSTES, Celeida. SILVA, Raquel; LONTRA COSTA, Marcus (ORGs). *Celeida Tostes.* Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, Memória Visual, 2014.

A criação de bonecas/os na escola: prática poética

Cássia Macieira (UEMG)

Este trabalho consiste em vislumbrar a presença da/o boneca/o na sala de aula como atividade artística, intencionando abarcar as questões que o artefato pode suscitar por meio da ludicidade considerada pela autora como prática poética. Suspeita-se que a/o boneca/o contribua para o desenvolvimento motor e, conseqüentemente, para incrementar habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal (articulação e verbalização) quanto às narrativas não verbais. Vislumbra-se, ainda, acionar, junto aos leitores (sobretudo artistas-educadores) uma discussão a partir do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a prática artística de criação de bonecas/os no contexto escolar do Ensino Fundamental. Busca-se relacionar a importância desse recurso didático – criação de bonecas/os – com a temática do antirracismo, uma vez que a elaboração do artefato em diferentes cores corporais certamente amplia o debate acerca do preconceito racial, urgente no contexto escolar.

A presente pesquisa delimita-se à criação de bonecas/os, no Ensino de Artes, no Ensino Fundamental, porque se acredita que esta prática artística, por presumir o uso de ferramentas pontiagudas como agulhas e alfinetes, não seja indicada à faixa etária que antecede o 1o ano do Ensino Fundamental. A/o boneca/o pode ser explorada/o em sala de aula por artistas-educadores desde que adotem critérios condutivos coerentes e capazes de descortinar as inúmeras variáveis do brinquedo: objeto de pesquisa estética (plástico-visual bidimensional e tridimensional); objeto de pesquisa processual (permite o inacabamento e, por conseguinte, experimentações); forma-conteúdo (não dicotômica; fusão); temática mnemônica (erros e repetições; repertórios) e potencial discussão sobre gênero e antirracismo. Afirma-se também que tal prática aguça a percepção, favorece a expressividade e a imaginação, consolidando – mediante o avanço da autonomia –, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas Artes.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O brinquedo boneca/o é um artefato lúdico que oferece múltiplas experiências na sala de aula, propiciando que artistas-educadores, por meio de critérios condutivos coerentes, apresentem suas especificidades estéticas: plástico-visual bidimensional e tridimensional; objeto de pesquisa processual por permitir o inacabamento e, consequentemente, experimentações plásticas. É também um objeto que permite a prática da fusão forma-conteúdo sem as discussões hierárquicas da não dicotomia; detém temática mnemônica (erros e repetições; repertórios) e potencial essência para gerar debates sobre gênero e antirracismo.

Percebe-se que muitas experiências estão marcadas por discursos e ações deturpadas em relação à cor, gênero e etnia. Em *Relações étnico-raciais e educação infantil*: ouvindo crianças e adultos, as educadoras, ao proporem o diálogo com os campos das relações étnico-raciais e da educação infantil, reforçam que “adotar a igualdade como princípio não significa a eliminação da diferença, mas o seu reconhecimento”. (SOARES, 2017, p. 25) Foi percebido pelas pesquisadoras que, no ambiente escolar, quando da escolha de livros e de brinquedos e do cuidado com os aspectos estéticos (cartazes escolares) ocorre prioritariamente a representação do grupo branco, e isso certamente “impede as crianças negras ou de outro grupo construírem o sentimento de pertença ao seu grupo étnico-racial.” ”. (SOARES, 2017, p. 24) A repetição de qualquer boneca representando personagens heroínas loiras como padrão de beleza, especialmente em um país miscigenado⁸, leva ao desentendimento da criança sobre seu próprio corpo, confirmando novamente a urgência de se estimular o pertencimento e os valores identitários: “vivemos em uma nação em que uma sutil maioria da população é composta de pretos e de pardos (que, somados, constituem a categoria ‘negros’). Entre os demais, a maior parte são brancos miscigenados.” (MACIEIRA, 2018 p.3669)

Atesta-se ainda que a criação de bonecas/os aguça a percepção, favorece a expressividade e a imaginação, consolidando – mediante o avanço da autonomia –, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas Artes.

Figura 1.



Cássia Macieira. *Bonecas*, 2020, têxtil de algodão, (30 cm). Foto: Mateus Lustosa

O presente trabalho também pretende desconstruir estigmas – de que, por exemplo, a criança do sexo masculino não deve exercer técnicas de costura e bordado – e comprovar que a prática é importante enquanto experimentação de formas, contextualização e representação do corpo e, claro, como propulsora do desenvolvimento de habilidades, tudo isso visando aos debates sobre gênero, antirracismo, elementos da percepção visual, sentidos, estudos de formas e cores.

Portanto, o problema de pesquisa refere-se também à discussão de que tal práxis não deve ser vista como elemento de recreação de meninas e, sim, como importante vivência artística, pois contempla diferentes noções: incremento da destreza manual, estudo de formas, cores, proporções, gênero, representação do corpo, representação de formas inanimadas, realismo e naturalismo.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

No Ensino Fundamental as crianças são mais autônomas e, assim, atividades com maior complexidade podem ser trabalhadas em sala de aula. Como consta no documento da BNCC, durante este período elas “estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo¹”. Os alunos são motivados a levantar questionamentos tanto no contexto familiar quanto no âmbito social e cultural. Inclusive, prevê-se que avanços do pensamento criativo, lógico e crítico sejam estimulados pela elaboração de indagações e pela capacidade de avaliar respostas e interagir com diferentes produções culturais, possibilitando o alunado a ampliar a compreensão de si mesmo e do mundo.

Sabe-se também que crianças e pré-adolescentes do Ensino Fundamental demandam um trabalho artístico que se organize em torno dos seus interesses e vivências.

Torna-se importante observar que eles estão sensíveis para apreender o mundo, expressar nele, articular pensamentos e reações sobre atuar nele – o que torna um ambiente propício para as/os professoras/es de arte uma vez que eles estão vivenciando a consolidação das aprendizagens anteriores o que propicia ampliação de práticas estéticas.

É nessa fase que também se ampliam a autonomia intelectual e os interesses pela vida social, propiciando a interação com o outro. Torna-se imperioso fortalecer a autonomia dos alunos, “oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação”. A linguagem da Arte é menos rígida, embora rica de práticas lúdicas (fácil adesão), e é capaz de minimizar ou findar o embaraço e a timidez, de oferecer atividades mais próximas da realidade dos alunos e ainda; fazer vínculos com suas problemáticas, indagações e curiosidades pelo mundo.

É preciso atentar-se para os anos finais do Ensino Fundamental pois é onde ocorre a transição entre infância e adolescência, caracterizada pelas grandes mudanças consequentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais.

1. BNCC, 2017, p.54.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010,p.56).

Se é nessa etapa da vida que ocorre as grandes mudanças no corpo, na voz, na identidade é a partir dessas premissas que os educadores podem criar atividades que propiciem espaços para a criação dessas percepções, pois as;

“mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social.” (BRASIL, BNCC, p.56)

Se tais mudanças ocorrem no corpo e são expressas nas vestimentas, nas gírias, isso confirma o lugar afetivo do educador em compartilhar e propor atividades que prezem por esse “diálogo” visando materializar as “formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas.”²

As habilidades manuais parecem ser atividades antigas frente a todas as interações que o mundo digital propicia e capaz de promover mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas que o simples bordar e tecer parece não oferecer. Entretanto, as promessas que a cultura digital oferecem tem demonstrado e confirmado que tanto criança quanto os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas de forma ágil porém também viciante e isoladora. Promover atividades artísticas que intercalem com a cultura digital pode propiciar estudos práticos da cor e da forma; experienciar improvisos que somente as ferramentas fora do mundo digital são capazes de proporcionar e claro; promover diálogos, interações em tempo real e corpo presente.

2.idem, p.56.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

A habilidade manual proporciona atividades anti-stress; momentos de experimentar e confrontos com a técnica; habilita o jovem em se reconhecer como hábil em alguma atividade; privilegia ações temporais longas evitando a disciplina de práticas superficiais e imediatas e proporciona elaborações e soluções de problemas complexos. A habilidade manual ainda proporciona representar ideias, sentimentos, dúvidas, favorecendo diálogos do processo criativo balizados pelos direitos humanos e pensamentos democráticos; desestruturando violências simbólicas como apelidos; bullying, estabelecendo diálogos entre as diferenças.

Figura 2.



Cássia Macieira. *Como fazer o corpo da/o boneca/o*, 2020, têxtil de algodão, (30 cm). Foto:

Cássia Macieira

Nesse contexto sobre a presença dos trabalhos manuais na escola, pode-se afirmar que a criação de boneca(o) como prática artística pode proporcionar prazeres contínuos repletos de significados ao representar e materializar em um objeto têxtil as infinitas caracterizações e representações do imaginário da criança e pré-adolescente, conduzido pela Arte-Educadora. A “feitura” da boneca(o) como brinquedo, produto artesanal, objeto cênico, objeto artístico, *artesanía* do afeto ou mesmo sem função

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

prática – se faz existir pelo simples fato de portar significado lúdico.

Praticar a criação de um(a) boneco(a) implica pensar na sua forma, função e caracterização e trata-se de um artefato ‘generoso’, pois lhe é permitido que vislumbre sobre ele infinitas combinações para agradar ou desagradar; poder-se-á atribuir a ele tanto uma intenção para uma aproximação das proporções da figura humana quanto pelo disforme. Assim, pode ocorrer que esse artefato quando estiver finalizado, venha/não venha a ser compreendido pelas singularidades que lhe foram aplicadas durante a sua criação, diante da diversidade, do multiculturalismo ao qual pertencemos.

É que as preferências estéticas estão correlacionadas com a cultura e tem-se aí, elementos importantes para a Arte-educadora discutir com o coletivo, propondo verbalizações a partir das diferenças e modos de percepção.

Na prática criativa poderá, certamente, acontecer imprevistos e cada criador poderá decidir nas alterações e subversões: se encurtar as pernas, prolongue-as, faça o rosto de perfil ou frontal, crie uma barriga ou aumente os ombros, se criar a família inteira, se faz o boneco ou boneca e poder-se-á experimentar diferentes formas de acabamentos. A aula de criação de bonecas na sala de aula é um trabalho manual, não será possível a similaridade das bonecas e assim, haverá pequenas diferenças entre elas, mesmo que haja um domínio da habilidade do fazer manual. E em relação as práticas das cores é o momento para o encontro dos diálogos sobre a hegemonia de bonecas brancas e rosas, pois é o que mais se repete na produção de brinquedos. Cada aluna/o poderá misturar as cores, na escolha das linhas de bordados e roupas da(o)s boneca(o)s e aplicar as possíveis harmonias que podem ser aplicadas.

A criança e também o adulto está predisposto a afetar e ser afetado pelo mundo, e tal sentimento aumenta (ou diminui) a capacidade de pensar e existir e certamente, há relações e objetos que aumentam a capacidade de agir – afeto de alegria e tal afeição leva o corpo a uma potência maior de ser e agir no mundo, porque foi instaurado aí um sentimento de reconhecimento, de combinação: um bom encontro.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Esse mesmo corpo, também vivencia a tristeza e, assim, eventualmente, vive-se diferentes ordens de encontros convenientes ou inconvenientes. Contudo, o corpo humano pode ser afetado de infinitas maneiras e os sentimentos e significados que são atribuídos aos objetos e estímulos são correlacionados.

Praticar a criação de bonecas/os na sala de aula prevê-se costurar/criar da qual invoca repetir o gesto ancestral de representar, transcriar, transfigurar, traduzir formas ou objetos em significados poéticos e sensíveis. Cada ser humano aprende de forma singular e, por isso, o tempo de aprendizado também dependerá das inúmeras e diferentes intenções que se deseja atribuir aos detalhes: costurá-la e bordá-la com pontos pequeninos, calmamente; bordar a vestimenta; fazer dedos das mãos e dos pés com dobraduras minúsculas.

Sobre a criação de bonecas/os na sala de aula: a criança ou o pré-adolescente terá contato com o material tecido de algodão e quando ele é adquirido no mercado, eles poderão entender as várias etapas pelas quais o material passou; entendendo o mundo interdisciplinar: o plantio do algodão; o descaroçamento da semente; a sua transformação em fibras e fios (fiação); a tecelagem. E na última etapa da fabricação de um tecido ainda se tem: o beneficiamento, que corresponde a alvejamento, desengomagem, mercerização. O tingimento está inserido na etapa final. E é nela, no beneficiamento e tingimento, que se emprega o maior número de substâncias químicas.

Com isso, eles entenderão sobre Meio Ambiente e que a indústria têxtil é uma ameaça constante ao solo, pois é responsável pelo despejo de resíduos sólidos poluentes e, some-se ainda, o uso abusivo de água, o que nos torna responsável como consumidor-cidadão.

Têm-se aí uma necessidade de praticarmos, em sala de aula, entre outras ações, o ato político de entendermos o meio ambiente, de onde provem as nossas roupas e a importância da otimização de materiais.

Figura 3.



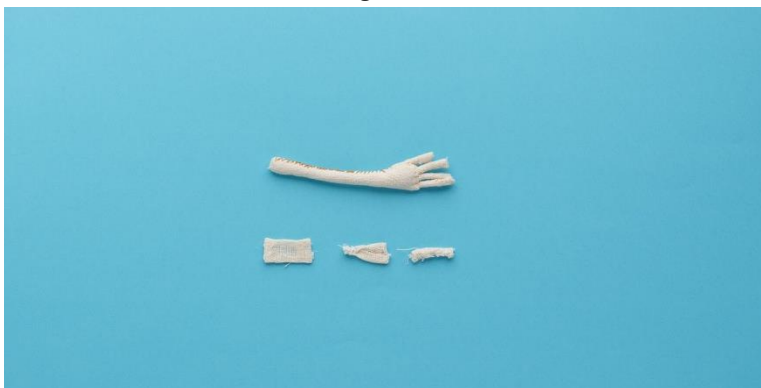
Cássia Macieira. *Como fazer a cabeça da/o boneca/o* 2020, têxtil de algodão. Foto: Mateus Lustosa



Cássia Macieira. *Boneco pronto*, 2020, têxtil de algodão (30 cm). Foto: Mateus Lustosa

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Figura5.



Cássia Macieira. *Como fazer as mãos da/o boneca/o*, 2020, têxtil de algodão (197 x 139,5 cm).
Foto: Mateus Lustosa

Quando se cria uma/um boneca/o, sempre alguém perderá e precisará de agulha ou tesoura emprestada: enfiar a linha na agulha e ensinar/repassar o processo anterior provoca trocas de saberes e sorrisos. “*As noções de solidariedade, companheirismo, empatia, inclusão social, confiança e respeito aos limites do outro são adquiridas na infância por meio do brincar*”³. As crianças sentem-se motivadas quando adquirem autonomia com os trabalhos manuais e está presente aí um dos aspectos mais importantes para que o aprendizado ocorra. A/o boneca/o de pano como bem simbólico da infância proporciona que a criança e/ou pré-adolescente crie seu próprio objeto, com vistas à imaginação, aplicando conteúdos de aprendizagem estéticos. A Arte, para Iavelberg, em *Para Gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores* é um instrumento do desenvolvimento das crianças e também um componente de sua herança cultural. Nesse contexto, que antecipa o documento do BNCC, uma vez que a autora é responsável por inúmeros textos do PCN – Parâmetros Curriculares Nacional nota-se a importância em capacitar os alunos em realizar trabalhos pessoais e/ou coletivos com autonomia a partir de práticas artísticas e convívio. Promover neles a verbalização e suas proposições pessoais [trabalhos que proporcionem subjetividades]

3. HENRIQUES, Isabella. In: INSTITUTO ALANA. Criança e Consumo. Entrevistas A importância do brincar (introdução). Disponível em: Publicações: <http://criancaeconsumo.org.br>. Acesso em: 28 fev. 2017.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

relacionados aos conhecimentos prático e teórico já consolidados e construídos, eles irão adquirir o *saber artístico*, reconhecendo suas marcas pessoais e valores de pertencimento.

A partir disso, pode-se associar tais valores mencionados à criação de bonecas/os na sala de aula pois proporciona identificação com diferentes temas, questões com o corpo, com a pele, com escala, proporção ; ou seja desde temáticas até as características formais e materialidades dos objetos e ainda: comparando, interpretando e se posicionando em relação às diferentes práticas da sua escola, e de outros espaços culturais.

Por fim, pode-se entender que a temática antirracismo também articula experiências relativas às questões sociais e ao altruísmo [interesse pelo outro e por valores diferentes dos seus], promovendo o respeito às diferenças. Pode-se atribuir às práticas da criação de bonecas no contexto escolar na contemplação de competências específicas de arte para o Ensino Fundamental como: “Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte”; “Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes”; “Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético”; “ Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais [ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.];⁴; “Dialogar sobre sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais” e “ Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais [museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.].” Certamente, pode-se afirmar que na prática poética em criar bonecas/os na sala-de-aula tem-se o aguçamento da percepção, a contribuição com a expressividade e a imaginação das quais, juntos promovem o desenvolvimento da autonomia, da crítica, da autoria e de valores altruístas.

4. BRASIL. BNCC: Base Nacional Comum Curricular, p.198 e 201

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Notas:

I: BNCC, 2017, p.54.

II: idem, p.56.

III: HENRIQUES, Isabella. In: INSTITUTO ALANA. *Criança e Consumo. Entrevistas A importância do brincar (introdução)*. Disponível em: Publicações: <http://criancaeconsumo.org.br>. Acesso em: 28 fev. 2017.

IV: BRASIL. BNCC: Base Nacional Comum Curricular, p.198 e 201.

Referências

ALANA, Instituto. *Criança e Consumo. Entrevistas A importância do brincar*. (introdução). Disponível: <http://criancaeconsumo.org.br> > Vá em Publicações: (<http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Crian%C3%A7a-e-Consumo-Entrevistas-Vol-5.pdf>) > Acesso em: 28/02/2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 de novembro de 2020

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

CAMPOS, Sandra M. C. de la Torre Lacerda. Bonecas Karajá: modelando inovações, transmitindo tradições. *Tese de Doutorado*. Ciências Sociais – Antropologia. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007, 153 pp.

CIRCULARTE EDUCAÇÃO. Explicando a BNCC: As linguagens da arte. 2021. (15m49s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HKFH8v9wt4c&ab_channel=CircularteEduca%C3%A7%C3%A3o . Acesso em: 20 fevereiro de 2021.

Editora Moderna. A BNCC na prática #9 - Arte - Fabio Nogueira. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4iRHM-K9wyk&ab_channel=EditoraModerna. Acesso em: 20 fevereiro de 2021.

HENRIQUES, Isabella. In: INSTITUTO ALANA. *Criança e Consumo. Entrevistas A importância do brincar (introdução)*. Disponível em: Publicações: <http://criancaeconsumo.org.br>. Acesso em: 28 fev. 2017.

IAVELBERG, Rosa. *Para Gostar de aprender arte*. Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

MACIEIRA, Cássia; *Sobre artefato lúdico: a supremacia das bonecas brancas no mercado de brinquedos*, p. 3665-3674 . In: Anais do 13º Congresso Pesquisa e Desenvolvimento em Design (2018). São Paulo: Blucher, 2019. ISSN 2318-6968, DOI 10.5151/ped2018-4.2_ACO_61

MEC – Ministério da Educação.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192

MUNARI, Bruno. *Das coisas nascem coisas*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

SOARES, Lucineide Nunes; SILVA, Santuza Amorim da. *Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos*. Belo Horizonte: Ed. UEMG, 2017.

Partilhar e imaginar narrativas de arte/educadores

Auana Lameiras Diniz

Camila Serino Lia

Como educadoras e pesquisadoras do campo da mediação cultural, nossa intenção com este encontro foi abrir um debate sobre a presença da arte/educação no contexto dos museus e instituições culturais e, colaborar com a ampliação de espaços/tempos presenciais e/ou virtuais de partilhas e reflexões sobre este campo no âmbito dos EnreFAEBs e CONFAEB³. Um campo que se consolidou, nas últimas décadas, como espaço de trabalho, formação e pesquisa por nós arte/educadores e, portanto, com questões e problemáticas específicas, intrínsecas aos contextos das ações educativas onde atuamos.

Nosso encontro foi desenhado para acontecer por meio de dois movimentos/momentos: o primeiro chamamos de PARTILHAR e o seguinte, de IMAGINAR. A proposta foi partilhar múltiplas narrativas de arte/educação vivenciadas e elaboradas pelos participantes do fórum - educadores, mediadores, professores, estudantes e pesquisadores - em exposições de arte em instituições culturais da região Sudeste e, imaginar desvios, continuidades, tramas, permanências e rupturas para outras (re)existências da educação nestes lugares.

Partilhar

Para este momento, convocamos os participantes a escolher e narrar as suas experiências a partir de ações inspiradas e adaptadas dos cartões do material educativo “CONVITE À ATENÇÃO” da 33ª Bienal de São Paulo - Afinidades afetivas, sendo as ações de encontrar, percorrer, observar, esperar, escutar, registrar..., conforme apresentadas no material projetado:

3. Mais especificamente do lugar de onde falamos, a cidade de São Paulo, algumas vozes têm representado o cenário contemporâneo deste campo nos Confaeb: são vozes das professoras Rejane Galvão Coutinho e Miriam Celeste Martins, desde suas atuações como pesquisadoras e docentes.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

encontrar uma história

percorrer o caminho da memória até este encontro

observe a sua escolha

o que ela contém? o que está ao redor dela?

escolha o que quer compartilhar dessa história

espere calmamente sua vez para contá-la

escutar as narrativas, generosamente

dedicar atenção

se quiser, feche os olhos para escutar

registrar a experiência

afastar-se, recolher-se, aproximar-se das narrativas

em uma folha de papel, escreva ou desenhe algo com base na sua experiência com as narrativas

Entremeadas a este convite, foram mostradas imagens com intuito de criar um intervalo silencioso e introspectivo que proporcionasse aos participantes um movimento de encontro e escuta de suas memórias com a arte/educação, como estudantes, ou professores, ou educadores em algum lugar, a caminho ou dentro de um museu, de uma exposição de arte...



Camila Lia, composição com registros fotográficos de detalhes de obras da artista Chiharu Shiota na exposição Linhas da Vida no CCBB, São Paulo, janeiro de 2019.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Éramos dez pessoas de modo que o tempo de narrar de cada uma pode ser generoso. Ao longo de um pouco mais de uma hora, partilhamos nossas inquietudes, descobertas, angústias, aprendizados, medos e receios, num ambiente de escuta acolhedor e respeitoso. Do que ficou marcado em nossas memórias como mediadoras neste encontro, trazemos algumas destas narrativas transcritas e recriadas a partir de nossas escutas e anotações pessoais, evidenciando tramas de experiências, questões e reflexões sobre a mediação cultural que emergiram nesse momento de partilha entre nós².

Em volta A educadora C.A. narrou uma experiência com as relações entre arte e vida que pulsava no centro de São Paulo e adicionava muitas camadas e complexidades ao trabalho do Educativo de um centro cultural, que atuava entre estas camadas contraditórias e desiguais, com uma instalação de arte de Anish Kapoor.

Como nós olhamos os outros que circulam nos centros das cidades (pessoas em situação de vulnerabilidade social aguda)? **Como nos posicionamos diante das contradições entre arte e vida?**

Manifesto À flor da pele o educador L.P. relatou a composição de um Educativo de uma instituição cultural no Espírito Santo, neste período de pandemia, que colocaria os educadores em situação insalubre de trabalho. Diante dessa situação a equipe se organizou, com um manifesto, colocando a questão da insalubridade das condições de trabalho e acabou sendo desligada da exposição. **Diante de condições insalubres colocadas aos Educativos, e ampliadas na pandemia, a falta de espaço para se reivindicar o mínimo.**

Não se perguntou quem era ela A narrativa da educadora J.R. descreveu uma situação de constrangimento com uma visita onde a educadora desconhecia que a

2. Os nomes serão indicados por suas iniciais para fins de anonimato.

ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição*. São Paulo: N-1, 2018.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre o nada*. Rio de Janeiro : Alfaguara, 2016.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

peessoa que ela mediava era uma autora reconhecida da área de Arte/Educação e a tratava como se fosse alguém alheia ao patrimônio que visitava.

O mediador que se supõe como especialista, em qualquer situação.

Dilemas A estudante de pedagogia T.S.D. relatou um dilema ao viver a experiência como educadora de uma exposição de arte que apresentava um trabalho artístico feito como um tapete de vidro. Uma obra perigosa! Junto aos outros educadores, ela questionou os profissionais responsáveis pela produção da exposição sobre os perigos que o trabalho poderia representar para as crianças que visitassem o local. **Como inserir e incluir as pessoas e ao mesmo tempo protegê-las?**

O olhar dos outros sobre nós Num momento de entrosamento entre educadores dentro do espaço expositivo, B.V.O.G. relatou uma situação desagradável quando uma senhora que visitava a exposição fez um “psiu” bem alto para eles, tolhendo a conversa que se desenrolava entre pessoas naquele lugar. **Como nos vemos? Como os outros nos veem? Nossa cultura concebe mediadores como profissionais que devem estar a postos para dialogar única e exclusivamente com o público.**

Dicotomias. Formada em artes visuais e atuando como educadora de uma equipe interdisciplinar num Museu de Ciências, C.L. narrou visitas nas quais a expectativa de algumas pessoas do público costuma expressar o desejo delas de escutar da educadora apenas informações e explicações conteudistas sobre o acervo. Ela lembra que existem estratégias de mediação que valorizam outros modos das pessoas dialogarem e relacionarem-se com a exposição. **O que se quer conhecer - ou quer o que conhece - desta experiência de visita?**

A obra caiu no chão! M.L. trouxe memórias da infância, quando bem pequeninha visitou um pequeno museu de sua cidade do interior. Ao andar sozinha pelos ambientes do lugar, com espírito livre e curioso de uma criança, notou uma pintura atrás de uma portinhola. Ela não teve dúvidas, subiu nela para olhar mais de perto a pintura e... crash! A obra caiu no chão e a criança ficou desesperada!

Como os museus e seus espaços expositivos acolhem os movimentos exploradores das crianças?

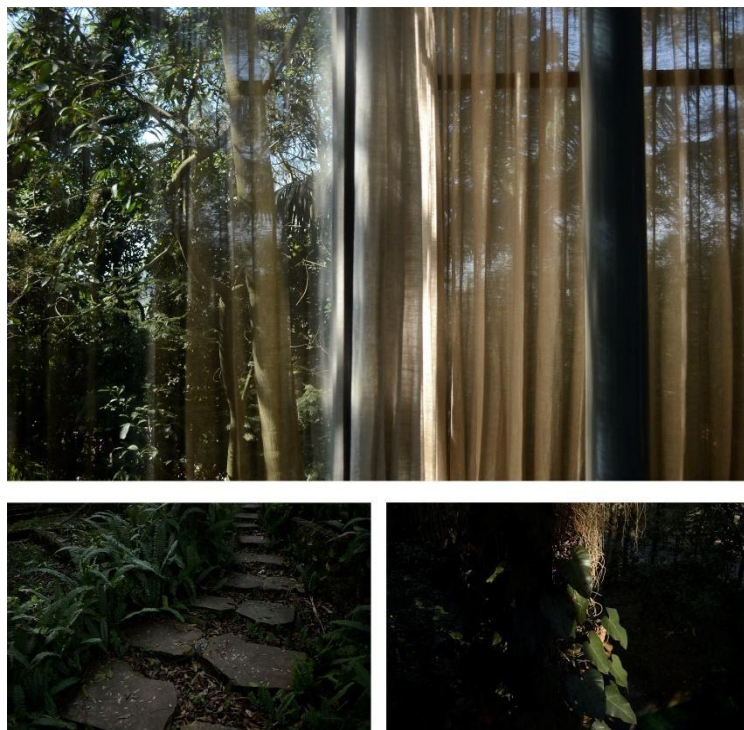
Livremente. O estudante F. lembra de conhecer poucos museus de sua cidade, como a Pinacoteca da cidade de Bauru, São Paulo. Das vezes que a visitou, tem marcada a sensação de entrar livremente e ser levado pela sua própria curiosidade, de conhecer seus bastidores como a área de restauração. **O acesso às instituições culturais pode ser estimulado pela entrada gratuita e pela possibilidade de caminhar com autonomia.**

Imprevisibilidades A educadora Auana narrou uma experiência com o trabalho *Seu caminho sentido*, de Olafur Eliasson, quando esteve exposto no Sesc Pompeia/São Paulo. Na época estava participando de uma residência educativa na exposição e começou a escutar diversos relatos intensos de educadores, artistas, seguranças patrimoniais e visitantes com a instalação, mas ao conversar com alguns frequentadores da área de convivência da unidade percebeu que muitos não entravam na instalação. Numa destas conversas convidou um senhor idoso para entrar na instalação que a assediou dentro do trabalho. **Como caminhamos na imprevisibilidade e riscos de nossas práticas com arte e educação?**

Tocar a parede, não pode? A educadora Camila contou uma história de quando levou sua filha e sobrinha, de sete e seis anos, para visitar a exposição *Linhas da Vida* da artista japonesa Chiharu Shiota no CCBB de São Paulo. Na parede ao lado do vão central do prédio onde havia uma enorme instalação da artista, uma placa de sinalização indicava por meio de desenho estilizado: proibido tocar! A sobrinha perguntou: por que não podemos tocar na parede? As outras riram ao explicar para ela que não se podia tocar, na verdade, era na obra ao lado! Todas riram juntas, descontraídas. **Como o tocar e o não tocar são apresentados e vivenciados pelas crianças nestes ambientes?**

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Imaginar



Júlia Paccola, composição com três imagens do ensaio fotográfico realizado pela educadora na Casa de Vidro, São Paulo, agosto de 2016.

O segundo movimento foi um convite para imaginarmos coletivamente possibilidades futuras para o trabalho com Arte/Educação e Mediação Cultural nas exposições de arte, a partir das narrativas partilhadas no primeiro movimento.

Num primeiro momento nos dedicamos a olhar o conjunto de fotografias da educadora, arquiteta e fotógrafa Júlia Paccola. Depois lançamos algumas perguntas elaboradas por nós anteriormente:

Quais caminhos imaginamos com as narrativas partilhadas?

Há continuidades? Há rupturas?

Onde estão as encruzilhadas? os encontros? os desvios?

E a partilha anterior também nos provocou a lançar outras perguntas:

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Como os outros nos veem?

Quais as expectativas nós temos com os lugares, as instituições, onde as exposições de arte acontecem?

Como nós, que trabalhamos com Arte/Educação e Mediação Cultural nestas instituições, nos movemos entre continuidade e embates, encontros e desencontros?

Como quebrar com a cordialidade que se espera de nós?

As perguntas procuraram lembrar o lugar político da imaginação, que desenha possibilidades futuras. A partir delas, daquilo que ainda reverberava das narrativas, começamos a conversar sobre a imprevisibilidade presente no trabalho com educação nestes espaços, muitas vezes provocada pelos encontros. Encontros de educadores com outras pessoas que visitam ou trabalham nas instituições, mas também com quem está fora delas.

Pensando nos encontros, L.P. comentou, ao olhar para as fotografias de Júlia, que as imagens olhavam para fora do espaço da Casa de Vidro, tornando até difícil reconhecer o lugar como um equipamento cultural. E que este desvio tinha provocado ele a pensar no campo extra-institucional, ou seja, nas relações das instituições com quem e o que está fora dela.

Como reconfigurar a relação das instituições neste contexto que vivemos? A Pandemia deixou mais evidentes os limites que já existiam: as dificuldades de acesso, de se colocar em prática dispositivos de escuta, entre outras questões, e neste momento muitas se colocam num lugar de refletir publicamente sobre estes limites. Mas e agora, onde as instituições querem chegar?

O momento da Pandemia da COVID-19, com as instituições fechadas por longos períodos, as convocou para repensar os caminhos percorridos, mas será que este pensamento realmente está se transformando em ação?

Ou estão mais presentes as precariedades, as condições insalubres de trabalho e os cortes de funcionários que trabalham com educação e de outros setores do que os novos caminhos possíveis?

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Logo neste início de conversa o inimaginável começou a se manifestar, foi a imprevisibilidade (ou a previsibilidade?) do nosso próprio encontro: os embates são tantos, que começamos a levantar perguntas, tentando chamar imaginações que não chegavam.

A conversa continuou com B.V.O.G. manifestando que muitas vezes as instituições estão mais interessadas em servir ao capital do que a construir processos educativos e de acessibilidade. Mas, ao mesmo tempo, a própria presença de uma equipe educativa amplia o capital cultural de uma instituição, no sentido da presença de corpos diversos.

Num movimento recente de algumas gestões, as equipes educativas passaram a ser compostas de pessoas trans, negras, em vulnerabilidade social, etc. Mas com frequência estas pessoas pertencem a grupos sociais e culturais que não acessam os espaços culturais e os espaços não criam, necessariamente, ações para viabilizar estes acessos. E há também um distanciamento do próprio educativo com a instituição, uma ideia de que estes corpos educadores estão ali para servir e não para construir.

Continuando o diálogo a C.A. se lembrou de perguntas que eram frequentes quando começou a trabalhar com ações educativas: Quem somos nós? Qual é o papel do educativo? Perguntas que a educadora já não reconhece mais como tão presentes, é como se nosso papel já estivesse dado, e como se já soubéssemos qual é. Mas talvez ainda seja preciso dizer, fortalecer este papel de educadores nas instituições. Porque ele vem se fragilizando e se fortalecendo ao mesmo tempo, na mesma proporção.

E uma reflexão puxa outra

O nosso trabalho com o corpo implica em riscos. Como seguimos existindo como Educativos nesse momento, somados a todos os desafios que já estavam presentes nas nossas práticas com educação nesses lugares?

Nós sabemos qual é o nosso papel, mas parece que para estes participantes do fórum/encontro, a sensação é que as instituições não sabem ou não querem saber.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

E até que ponto as instituições acolhem nossos posicionamentos? Então precisamos pensar em outras ações além de manifestos, talvez sejam denúncias mais formais, irmos para o lugar da legislação, do reconhecimento formal da ocupação etc.

E quanto a uma prática cultural - uma cultura de ações educativas - como podemos nos entender como produtores de conhecimento, e não como reprodutores?

Falamos de um conhecimento colaborativo que envolve todas as pessoas com as quais dialogamos, nos museus, nas instituições e a partir dessa característica dos educativos serem compostos por pessoas negras, trans, mulheres que com frequência não estão em outros setores das instituições. Pensando nesses problemas e também em experiências e lugares que já temos: como a gente pode se mover junto?

É um exercício de imaginar o imaginável e o inimaginável, a imprevisibilidade enquanto surpresa e enquanto perigo. E reconhecer o quanto a gente pode ter aqui um retrato urgente, uma visão primeira, de uma paisagem que é de muitos lugares de prática de Arte/Educação em museus e exposições.

Então uma das propostas desse espaço, desse fórum, é nos percebermos como uma rede maior e para além das instituições e nos fortalecermos. Este registro é também uma ação política.

Registrar

Ao final do encontro, lembramos aos participantes que gostaríamos de receber relatos escritos para incorporar ao nosso texto. Assim, agradecemos a educadora Cristiane Alves que nos enviou suas anotações geradas do encontro e, nos autorizou a publicar o seguinte texto e imagem:

As pesquisadoras Camila Lia e Auana Diniz, através da proposição feita no fórum que integrou a programação do II ENREFAEB, materializaram uma questão que é um dos focos do trabalho da mediação, a potência do encontro, do diálogo, das proposições como disparadores de construção de sentidos e significados. Conduzido pelas pesquisadoras/mediadoras, as narrativas feitas por todos os participantes foram se constituindo em um tecido traçado com memórias e percepções.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Relatos que ao se constituírem na trama do grupo, foram criando pontos de contato, linhas paralelas, linhas que se entrecruzaram, pontos unidos em um tecido comum.

A proposição mostrou a força e a potência do trabalho educativo, já que se tratava de um grupo heterogêneo, de gerações diferentes, de cidades/estados diversos, mas que ali estavam interligados por um fio de memórias comuns.

Pude me reconhecer em muitas daquelas memórias e narrativas e vi um pouco da história do educativo e da mediação cultural nesse tecido. [...]

A questão que ficou reverberando “Como a gente se posiciona”, partiu de um relato que somado a outros, trouxe uma abrangência de experiências, apesar de ser um grupo pequeno. Daí a força da proposta feita pelas mediadoras.

Fiquei pensando que quando comecei a trabalhar como mediadora uma questão reverberava, “Qual é o nosso papel?” [...] O tempo, as pesquisas e as práticas em museus e instituições culturais foram respondendo essa pergunta e consolidando a percepção do educador não como um transmissor, mas como um produtor de conhecimento, como observou Auana Diniz.

Em contrapartida pudemos ver nos relatos novos desafios em situações nas quais o educador volta a ser identificado com aquele que cuida, que serve, que guarda e contém excessos dos públicos, uma percepção redutora e equivocada sobre o educador e a mediação cultural.

Essa situação me remete a um ciclo de crescimento que volta ao ponto de partida para poder avançar, e ao avançar nos convida a pensar “Como nos posicionamos?” Não temos respostas, mas a pergunta há de reverberar e nos mostrar respostas.

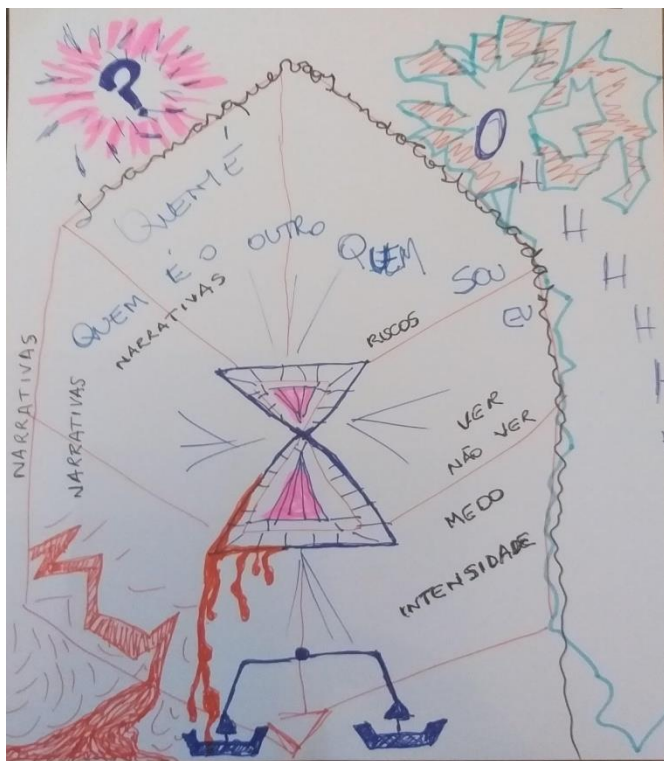
Em outros caminhos de reflexão, se sentir público e ver nosso campo de atuação na posição de público, como bem nos trouxe Camila Lia, fez surgir outra pergunta: “Para quem são feitas as exposições?”. Essa questão nos leva a uma série de contradições acerca dos espaços expositivos, suas curadorias, suas expografias, seus projetos de comunicação. Mas também nos permite ver um chão a trilhar no qual sabemos que, para além das contradições dos espaços expositivos, o educador é aquele que inclui, que busca brechas de acesso para incluir todos, para criar relações horizontais, ao mesmo tempo que busca a individualidade de cada um em uma visita.

Nas imagens de Júlia Paccola (creio que era esse o nome da educadora) caminhos, transparências, a organicidade da natureza, os silêncios, formas que sugerem ideias.

Nas proposições feitas por Auana e Camila, formas e ideias surgiram, silêncios feitos de muitas reflexões.

Refletir sobre a Arte Educação que temos e a que podemos imaginar juntos, remete a um pensar coletivo, a uma construção coletiva, mesmo que estejamos cada um em uma instituição, imaginar juntos uma arte educação nos fortalece em um pensar e agir coletivo, e isso reverbera. [...]

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



Cristiane Alves, desenhos e anotações em papel, dezembro de 2020.

Refletir e projetar

Num dos últimos dias do EnreFAEB, foi realizado um encontro com mediadores e participantes de todos os fóruns virtuais. As percepções compartilhadas tiveram muitos pontos em comum, indicando um estado de rede que nos uniu. Assim, para concluir nossas anotações nesse esboço de texto que se quer projetar para outros textos e ações, ressaltamos os seguintes pontos:

ARTESANIA das conversas: tensionamos a formalidade que geralmente marca os congressos e apresentações de comunicações e criamos modos artesanais de fazer conversas.

ESTAR À VONTADE para escutar e falar: as pessoas estavam à vontade nesses cyber-diálogos, mesmo mediadas pela tecnologia.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

INTERTERRITORIALIDADE: as pessoas vinham de vários lugares (cidades, estados) que em outra situação possivelmente não teria acontecido. Os espaços virtuais mostraram-se acessíveis a mais pessoas.

SALAS CHEIAS: em algumas salas tivemos poucas pessoas, mas apesar disso, as conversas foram muito ricas em trocas. Algumas salas estavam mais vazias, mas cheias de ideias, de perguntas, de desejos, de muita intensidade!

ESCUTAS: muita escuta e muita fala! As pessoas estão querendo falar, contar suas histórias, conversar! Tivemos histórias de muitas pessoas, de idades diversas, de lugares diferentes. As conversas foram democráticas.

IMAGINAR UM CONGRESSO HÍBRIDO: também se percebeu o quanto esses encontros poderiam acontecer em outras versões híbridas (presencial/remoto) em congressos futuros, para ampliar as possibilidades de participação de pessoas de mais lugares.

Referências

FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO [et al.]; curadoria Gabriel Pérez-Barreiro. *33 Bienal de São Paulo: afinidades afetivas: convite a atenção*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2018.

RANCIERE, Jacques. *A política é imaginação - entrevista realizada por Melina Balcázar Moreno*, publicada por Milenio, 14-07-2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/581209-a-politica-e-imaginacao-entrevista-com-jacques-ranciere>, acesso em dez/2020.

Qual o papel dos programas educativos e educadores de museus no ensino de arte junto à comunidade escolar na pandemia?

Fernanda Maziero Junqueira (REM-MG e MAP/PBH)

Pompea Auter Tavares (REM-MG e CCBB)

Daniele de Sá Alves (REM-MG e UFMG)

Este texto pretende refletir sobre as questões trazidas durante um dos Fóruns Temáticos, realizado no II Encontro Regional Sudeste - EnreFAEB/Sudeste, que se propôs a discutir a seguinte pergunta: Qual o papel dos programas educativos e educadores de museus no ensino de arte junto à comunidade escolar na atual conjuntura da pandemia?.

A ideia de partir de uma pergunta e, a partir dela, unir pessoas para discuti-la, em um ambiente horizontal, foi entendida por nós, partindo do conceito freireano de tema gerador.

Para Freire (1982, p. 110), “esses temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas”. E assim foi o Fórum, um momento de construção de conhecimento na ação coletiva, na troca afetiva e no apoio mútuo.

Reflexões que todos levamos para nossos locais de trabalho como tarefas a serem cumpridas e compartilhadas com o objetivo comum de pensar e repensar nossa prática de forma crítica e criativa no contexto atual.

Cabe aqui, contextualizar que tudo isso aconteceu durante crise política e econômica causada pela pandemia de COVID-19. Esse cenário implicou o fechamento repentino de instituições culturais e escolares e mobilizou um esforço de ambas para repensar suas atuações na criação de ações online e virtuais. Nos museus, os programas educativos enfrentaram a redução das equipes, a substituição dos espaços físicos de

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

experiência com a arte pela construção de interações online e a dificuldade de estabelecer diálogos com seus públicos. A escola, por sua vez, se deparou com problemas gigantescos, desde a elaboração de aulas remotas à dificuldade de acesso dos alunos.

No que tange a Educação Museal, “as relações de trabalho que já eram precárias, muitas vezes informais, com uma grande massa de trabalhadores em regime de estágio ou prestação de serviços, sem vínculos empregatícios, ficaram ainda mais frágeis”. (MACEDO; TAVARES, 2020, p. 115). Estamos em um momento no qual muitos educadores museais estão sem qualquer fonte de renda e com cada vez menos espaço de atuação. Vale salientar que esta situação não acontece apenas no Brasil. O Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA)¹ e o Serralves² de Portugal, para citar apenas dois exemplos, tiveram os contratos de educadores temporários encerrados no início da Pandemia. Sobre o caso das demissões no MOMA citado acima, o artista, crítico e pedagogo, Luis Camnitzer, em entrevista concedida à Revista Select, afirma:

Este é o momento de reconceitualizar a função dos museus e assumir a responsabilidade de que educar é mais importante do que colecionar. O que a maioria dos museus está tentando fazer é preservar o passado em um formato reduzido e com o mínimo de perdas possível, ao invés de enfrentar o desafio de uma situação sem precedentes em nossa memória, que nos oferece a oportunidade de olhar para essa nova realidade como um marco zero. O que o MoMA fez é reacionário, estúpido e cego, se tentarmos olhar para o futuro. É o momento de reeducar a equipe curatorial para assumir responsabilidades pedagógicas e ampliar sua equipe pedagógica, e não de apagá-la. É hora de redesenhar a comunicação com o público e deixar de ser a única organização centrípeta tradicional para ser igualmente centrífuga, com diálogos criativos de mão dupla.

1. Moma Terminates All Museum Educator Contracts. Hyperallergic, 2020. Disponível em: <<https://hyperallergic.com/551571/moma-educator-contracts/>> Acesso 23 de abril de 2021.

2. Colaboradores do Serviço Educativo de Serralves acusam fundação de os descartar. Público, 2020. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2020/04/06/culturaipsilon/noticia/colaboradores-servico-educativo-serralves-acusam-fundacao-descartar-1911163>> Acesso em 23 de abril de 2021.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

mão dupla. A missão de um museu não deve ser fazer com que o público conheça as obras que tem ou expõe, mas sim ajudar o público a ser um agente criativo, que ajude na construção de uma sociedade melhor. (CAMNITZER, 2020)

A Pandemia de COVID 19 apenas agravou mais uma situação problemática de falta de reconhecimento do campo profissional e de precariedade nas relações trabalhistas, que já era velha conhecida da Educação Museal. A Educação Museal, apesar de oficializada em 2017 como função dos museus na Portaria no 4226³, ainda não é uma profissão reconhecida e regulamentada no Brasil, cada museu faz a contratação de suas equipes de acordo com seus próprios interesses e conveniências.

A Rede de Educadores em Museus do Brasil (REM-BR), junto com o Comitê de Educação e Ação Cultural (CECA) do Conselho Internacional de Museus (ICOM), vem desde o início do ano de 2020 mobilizando os educadores e educadoras museais do Brasil, por meio de reuniões, grupos de trabalho para realização de pesquisas, escrita de documentos diversos, campanhas nas redes sociais, realização de webinários, entre outras ações. De acordo com artigo que relata este movimento nacional de mobilização:

A Pandemia de Covid-19 apenas tornou mais evidente a precariedade das relações de trabalho, a necessidade de reconhecimento da Educação Museal nas instituições e a sua profissionalização, que implicam em: (1) consolidação de oportunidades de formação específica; (2) valorização e manutenção de equipes permanentes de educadores e (3) destinação de recursos fixos para os setores, as equipes e o trabalho educativo museal. (ALMEIDA, et al, p. 72)

Em âmbito estadual, a Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais de Minas Gerais (REM-MG) vêm também mobilizando os educadores e educadoras deste estado tão grande e diverso em reuniões abertas, grupos de trabalho para compartilhamento de ideias, leituras e metodologias, articulação institucional, além de

3. PORTARIA No 422, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2017 Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal - PNEM e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/Portaria-422-2017-PNEM.pdf>> Acesso em 23 de abril de 2021.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

uma pesquisa com educadores e educadoras do estado que contou com 120 respondentes. Sobre o trabalho de mobilização realizado pela REM-MG, destacamos a seguinte afirmação:

A pandemia estimulou a mobilização e diálogo entre nossos pares, fez com que buscássemos representatividade frente aos poderes públicos e políticas para o setor, o que já pode ser visto como um grande passo. Mesmo que as ações da Rede [REM-MG] e sua representatividade ainda sejam incipientes, o diálogo e a interlocução valem a pena e nos incentivam a seguir contribuindo para a área da educação em museus de forma coletiva e colaborativa. (PAGLIOTO et al, 2020, p. 79)

É nesse contexto de crise, desemprego, instabilidades econômicas, sociais e emocionais e ao mesmo tempo de esperança, mobilização e lutas que reunimos, no dia 01 de dezembro, às 16:54, em uma sala do Google Meets, cerca de 11 pessoas, dentre elas, educadoras e educadores experientes ou em formação envolvidos com o ensino de arte, em âmbito escolar, museal e universitário. Como já citamos, o encontro teve a seguinte questão provocadora: qual o papel dos programas educativos e educadores de museus no ensino de arte junto à comunidade escolar na atual conjuntura da pandemia?

Para convidar as pessoas à partilha, retomamos os pontos de partida da construção dessa pergunta, relacionados ao cenário atual imposto pela pandemia, ressaltando a situação enfrentada pelas equipes educativas, bem como pelos professores na sala de aula. Desse modo, convidamos os participantes a pensar juntos como podemos construir propostas acessíveis, democráticas, poéticas e dialógicas considerando esse contexto. Como mediadoras da discussão, corroboramos com a afirmação de Martins (2014, p. 260), de que “nossa tarefa é oferecer meios para que cada sujeito que participa de uma ação mediadora possa criar, e que sua criação alimente a criação de todos, construindo diálogos que permitam esta ampliação de pontos de vista que tanto enriquece”.

Câmeras e áudios ligados provavam o desejo de compartilhar e refletir sobre todos esses desafios. Antes de começar já tínhamos a certeza que havia muito mais perguntas que respostas, por isso mesmo convidamos o grupo a registrar suas novas

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

perguntas. Como nossos corpos vêm enfrentando o distanciamento? Como as telas vêm afetando nosso modo de ver o mundo? Aos poucos, vozes se encorajaram a compartilhar suas experiências. Cada nova pergunta convocava uma próxima fala, onde foram abordados temas como as contradições do distanciamento social, que, por um lado, permitiu uma série de inovações, mas por outro, retiraram dos processos pedagógicos e da experiência em arte e com a arte elementos essenciais como o afeto, o toque e a proximidade.

Nos assuntos relacionados à reabertura dos museus, discutimos também sobre como a pandemia tem contribuído para a um retrocesso nos processos de democratização dos museus, reforçando seu caráter elitizado, uma vez que agora, em função da pandemia, novas barreiras físicas e simbólicas foram impostas como, por exemplo, a necessidade de ter um celular com acesso à internet para retirar um ingresso, ou mesmo um computador para a realização de uma visita virtual. Nesse sentido agigantam-se os desafios: como acessar quem está fora? Como garantir segurança a quem está dentro?

Na coleção de perguntas, enumeramos algumas que podem ser levadas às nossas rotinas de trabalho. Como criar diálogos entre a escola e os museus se, virtualmente, os sentidos produzidos pelos sujeitos nem sempre são expostos? Nas aulas virtuais, conversamos sozinhos? Como o sentido educativo reverbera no outro se, muitas vezes, no modo remoto, não temos respostas aos nossos enunciados? Qual o papel dos programas educativos e educadores de museus no ensino de arte junto à comunidade escolar na atual conjuntura da pandemia? Como mobilizar as subjetividades? Como mobilizar corpos? Como mobilizar concentração e presença em tempos de atenção difusa? Como se conectar com os museus, quando, com essa superexposição virtual, sentimos a necessidade de nos desconectarmos? Como reconciliar os paradoxos que atravessam esse contexto no cenário da arte-museu-educação? Enfim, como fomentar diálogos com as bocas mascaradas?

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O debate não objetivou conclusões efetivas, mas levantar provocações e questionamentos, disparados pelos interesses e vivências dos participantes. A pergunta inicial foi um potente pontapé para o debate, por isso entendemos necessário registrar ideias e caminhos surgidos nas reverberações do encontro. A mediação cultural é recurso fundamental para promover a presença e a diversidade de vozes com e a partir da arte. Desse modo, acreditamos que a contribuição dos programas educativos em relação ao ensino de arte durante a pandemia se dá na possibilidade de garantir espaços e recursos para: explorar a força da arte e da educação na construção das subjetividades; lançar outras perspectivas sobre a vida e o cotidiano na vivência da e com a arte; apoiar o modo como processamos nossas emoções a partir da expressão artística; e, entre outros, vivenciar encontros onde possamos compartilhar ideias e modos de ver o mundo. Ademais, os programas educativos dos museus têm papel fundamental ao desenvolver pesquisas, materiais didáticos, experiências e vivências artísticas que possam ser compartilhadas com professores, dinamizando a experiência escolar seja em modo remoto, virtual, semipresencial ou mesmo presencial.

Nas palavras de Martins (2017, p. 8-9), mediação cultural é um "estar entre muitos", com esta noção, o sentimento partilhado no decorrer do encontro do fórum foi mesmo de estar entre muitos contextos, muitas provocações, muitas urgências (sanitárias, políticas, educacionais e também poéticas...) muitos obstáculos, e muito trabalho para todos os que se dedicam à educação e à cultura desse país. Diante de tantos desafios e potencialidades, ao final da conversa, nosso imaginário foi permeado por uma imagem sugerida por uma participante: um educador museal todo paramentado, no desafio de cumprir protocolos de mediação em distanciamento, fluando em seus esforços por comunicar-se, como um educador astronauta!

A imagem (Figura 1), construída durante o encontro para ilustrar o momento, demonstra a condição fluida na qual se encontram os educadores museais em tempos de pandemia.

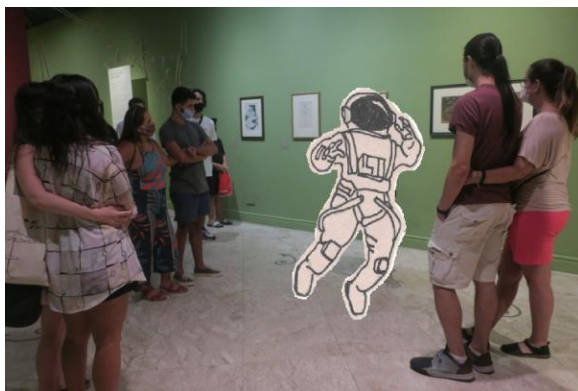


Figura 01: “Isso não é um astronauta”, 2020. Imagem e edição: Pompea Tavares.

Referências

ALMEIDA, Adriana M.; JUNQUEIRA, Fernanda M.; CASTRO, Fernanda S. R.; MARTINS, Luciana C.; NASCIMENTO, Mona. Mobilização na Pandemia de Covid-19: passos na luta pela profissionalização da Educação Museal no Brasil. In: COSTA, Andrea; CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias (orgs.). Gestão , financiamento e reconhecimento da função educativa dos museus & a questão da profissionalização. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020. CAMNITZER, Luis. Educar é mais importante do que colecionar. Entrevista concedida a Nathalia Lavigne, publicada dia 11 de setembro de 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Instituto Brasileiro de Museus. Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília, DF: IBRAM, 2018. Disponível em <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>> Acessado em 23 de abril de 2021.

MACEDO, Luiza S.; TAVARES, Pompea A. Reflexões sobre os impactos da COVID-19 na educação museal. Boletim Observatório da Diversidade Cultural, v. 89, n. 89, p. 114-119, 2020. Disponível em: <http://observatoriodadiversidade.org.br/site/wp-content/uploads/2020/08/Boletim-V89-N-89-Agosto_2020.pdf> Acesso em: 23 de abril de 2021

MARTINS, Miriam Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. Porto Alegre: Revista Gerarte - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 1, n. 3, 2014. Disponível em <<https://www.seer.ufrgs.br/gerarte/article/view/52575>> Acessado em 23 de abril de 2021.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). Mediação cultural: olhares interdisciplinares. São Paulo: Uva Limão, 2017. 165 p.

PAGLIOTO, Bárbara F.; RODRIGUES, Daniela A.; JUNQUEIRA, Fernanda M.; MENEZES, Lucas M.; MACEDO, Luiza de S.; TAVARES, Pompea A. Construindo Caminhos para a mobilização democrática em rede. Boletim Observatório da Diversidade Cultural, v. 91, n. 5, p. 74 a 92, out. nov. 2020. Disponível em: <<https://observatoriodadiversidade.org.br/wp-content/uploads/2020/12/BoletimV91N05Novembro2020.pdf>> Acesso em 23 de abril de 2021.

No ensino de teatro, como mediar a criação artística, tecnologia, pesquisa e produção teórica dos alunos?

Natalício Batista Jr. (Centro Universitário Belas Artes / PUC-SP / FAAP),

Gustavo Garcia da Palma - Gustavo Sol (Centro Universitário Belas Artes / UFABC),

Stela Fischer (Centro Universitário Belas Artes / UNESPAR),

Guilherme Udo (Centro Universitário Belas Artes / USP)

O ensino e aprendizagem em Artes Cênicas:

Mudanças em curso

Natalício Batista Jr.

Há transformações e desafios na ordem do dia a respeito do pensamento, das práticas do ensino e aprendizagem das artes cênicas. Dentro e fora dos estabelecimentos de ensino e pesquisa das artes cênicas, se fortalece, cada vez mais, o entendimento da criação cênica como campo interdisciplinar e multidimensional, atento e alinhado às principais mudanças e demandas das artes contemporâneas, da política, da diversidade cultural e de corpos, dos avanços dos meios e tecnologias audiovisuais, digitais e em rede. No Brasil, cresceram, nas últimas décadas, cursos de artes cênicas (técnicos e bacharelados) e pós-graduações, teatro-escolas, teatro-laboratórios, teatro de grupo, simultaneamente ao interesse pela pesquisa e publicações na área. Com isso, as artes cênicas fortaleceram-se como campo de investigação com objeto próprio e transdisciplinar, metodologias de estudo, com teorias e paradigmas capazes de abordar o fenômeno cênico, teatral e performático em suas intersecções com as artes, as ciências, as culturas, política e vida social das cidades.

Diante desse contexto, tem-se identificado a necessidade da revisão constante das diretrizes e conteúdos curriculares, das práticas escolares e artísticas que levem em consideração, na formação (de artistas, docentes e discentes), pesquisa e criação, o(s)

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

públicos(s), a intertextualidade, o corpo na cena, saberes de culturas locais e contra hegemônicos. Além disso, tanto na sala de aula quanto nas práticas de criação cênicas e performáticas, o uso de tecnologias digitais e em rede tem proporcionado importantes mudanças quanto aos modos de se *fazer*, *sentir* e *pensar* o teatro, sobretudo os aspectos relativos à democratização da arte, acessibilidade dos espectadores, interatividade e imersão dos corpos – artistas e públicos / professor(x)s e alun(x)s – nos processos de aprendizagem, criação e recepção artística.

Ao considerar o teatro no âmbito de agenciamentos culturais, construção conflitiva de representações e identidades, é necessário superar antigas práticas e ideias na relação do teatro com a educação, assinalando: a) os parâmetros metodológicos contemporâneos de ensino e aprendizagem em artes cênicas, tendo a produção de conhecimento enquanto campo de relações de poder; b) a variedade de formatos da sala de aula, dos espaços e tempos da aprendizagem, tomando-os sempre como locais de construção de relações sociais; c) as mudanças na formação de professor(x)s e alun(x)s; d) os modos de uso e atribuição de sentido às tecnologias de comunicação na educação e no teatro.

A emergência de nova postura sobre o pensamento e as práticas de ensino, aprendizagem e criação em artes cênicas significa pensá-la como lugar de cruzamentos de estudos que envolvem as artes (teorias e linguagens), ciências sociais, práticas políticas, psicopedagogia e neurociências, tecnologias e metodologias educacionais.

Exige, também, a contribuição dos estudos feministas e raciais, pós-coloniais e decoloniais, presentes na perspectiva de romper, de forma crítica, o caráter eurocêntrico, patriarcal, racista e de colonialidade nas artes ocidentais a partir da modernidade.

Nas últimas décadas, lutam por reconhecimento de direitos e ganham visibilidade número expressivo de trabalhos cênicos levados à frente por artistas, coletivos e grupos teatrais, constituídos por sujeitos e temáticas relativas aos direitos humanos, às identidades culturais, aos conflitos entre classe social, gênero e raça.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Há, com isso, outra geografia política e cultural da produção cênica internacional que traça, contemporaneamente, novas fronteiras, intercâmbios e agenciamentos entre territórios e nacionalidades, Estado e sociedade civil, democracia e cidadania, teoria e militância política, violência e resistência, arte e liberdade. Muitas dessas realizações têm no uso criativo e crítico das tecnologias audiovisuais, digitais e em rede, meio importante para criação de linguagens e estéticas, constituindo como veículos capazes de romper limites geográficos, aproximar culturas, garantir a pluralidade de vozes, história e corpos na produção cênica.

Há algo importante e genuíno acontecendo nas artes, onde, tradicionalmente, foi considerado a “periferia” econômica e cultural do mundo global, a América Latina, África, Ásia; e não se pode ficar alheio ou indiferente a isso. Nesta perspectiva, atores e atrizes, diretor(x)s e encenador(x)s, alun(x)s e educador(x)s enfrentam o desafio da construção dialógica de conteúdos e saberes, tendo a *sala de aula*, o *espaço teatral* e a *cidade* como espaços de participação, criação democrática e cidadã de sujeitos, corpos e subjetividades. As práticas educacionais das artes cênicas não podem estar distantes dessas proposições e contextos.

O desafio em questão é também o debate sobre a(s) epistemologia(s) das artes cênicas e da educação. Tanto a educação formal quanto o teatro contemporâneo de reconhecimento das identidades culturais, das demandas da democracia e da cidadania inserem-se na reflexão do teatro como matéria no ensino fundamental e médio, área de pesquisa científica; curso no ensino superior e campo de criação artística. Trata-se mesmo do teatro como objeto do conhecimento que requer a identificação dos seus elementos constitutivos, de significação, comunicação e produção de sentidos; das formas de construção, acesso, posse e debate do pensamento e fazer teatral.

O interesse da investigação epistemológica sobre as artes cênicas também significam estudos sobre a performatividade dos sujeitos do fenômeno teatral e cênico – públicos, docentes e discentes, criador(x)s cênicos –, inseridos nas condições

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

históricas, socioculturais, políticas e econômicas da produção do teatro. Nas artes cênicas, assim como conceber um trabalho artístico, criar cursos, disciplinas e ou ministrar aulas é também ação criadora; que envolve conteúdos e práticas (conflitantes e ou interdisciplinares), elaboração de saberes coletivos que fujam dos métodos rígidos de transmissão dos conhecimentos hegemônicos, sustentados na didática dos “mestres” do ensino, na centralidade do(s) professor(x)s ou diretorx(s), identificad(x)s como principais agentes de processo de aprendizagem e criação. Alun(x)s e espectador(x)s são também protagonistas e a participação efetiva desses deve ser estruturada com consideração à diversidade e repertório cultural, às ambiguidades da subjetividade e das relações de poder presentes na produção dos discursos sobre si e o outro. Além disso, o acesso, uso e valoração dos sujeitos em relação aos dispositivos técnicos, na educação e nas artes, tem também marcado formas de uso mais diferenciadas, políticas e estéticas da tecnologia.

As práticas de ensino e aprendizagem renovadas requerem políticas e ações efetivas e assertivas das escolas, universidades e órgãos governamentais da educação.

No âmbito da educação formal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Superior em artes significaram avanços importantes quanto à introdução das linguagens artísticas (música, artes visuais, dança, cinema e teatro) no ensino básico, fundamental e médio, bem como garantiram a autonomia dos cursos de bacharelado e licenciatura em artes elaborar projetos pedagógicos e matrizes curriculares mais interdisciplinares, com a formação de artistas, educadores e pesquisadores em artes capacitados e atentos às transformações dos usos das tecnologias da comunicação em rede, aos contextos e demandas da história e cultura local, às relações de gênero e raciais, à função social, ética e sustentável da produção cultural e artística.

No entanto, há ainda fronteiras a serem rompidas, direitos, justiça social a alcançar.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Há, na ordem do dia, a urgência de mudanças internas nas instituições educacionais e de cultura, no que tange aos seus modelos, valores e práticas educacionais que garantam aproximação dialógica entre professor(x)s, currículos, ações pedagógicas, criações cênicas e públicos. Tanto escolas e universidades quanto espaços de produção e difusão da cultura, além das agências de financiamento às artes necessitam rever as estruturas institucionais, introduzindo meios e processos de inclusão e participação social mais democráticos e emancipatórios.

Videalidade, atualização e desvirtualização: experimentos em torno de uma dramaturgia e pedagogia digitais

Por Gustavo Garcia da Palma - Gustavo Sol

Uma dimensão importante das relações pedagógicas dos tempos atuais, nos quais a tecnologia exerce papel paradoxal no momento da aula, permitindo acesso e conexão por um lado, e reduzindo as dimensões qualitativas do encontro às possibilidades que os sistemas de interação provém aos participantes, é sem dúvida a perspectiva afetiva do saber, dimensão estrutural da experiência, segundo discutido por J. L. Bondía. (2002).

Ao introjetar ações e intenções dos personagens, como expectadores da cena e de nós mesmos no momento da performance — acessamos a dimensão afetiva e cognitiva implícita nas tramas e enredos, identificamos os significados no espaço e produzimos conhecimento estético relacionando historicamente contextos externos à cena por meio de uma memória que se ativa em função de procedimentos específicos e estruturalmente articulados pela linguagem da obra. Ou seja, a performance se dá multidimensionalmente, no momento em que seus constructos desempenham seus papéis operadores. Essa discussão parece já estar presente em Aristóteles, no que ele chama de identificação e reconhecimento, e também em William Shakespeare, mas no

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

que tange às emoções ganha outros contornos com a publicação de Diderot, *O Paradoxo Sobre o Comediante* (1830). No século XX passa a ser vista metodológica e experimentalmente com mais acurácia a partir das ideias de William James (1842-1910) e Théodule Ribot (1839- 1916) que inspiraram Konstantin Stanislavski (1863-1938), V. Meyerhold (1874-1940), J. Grotovski (1933-1999), Eugênio Barba e vários outros criadores e estudiosos da fisiologia da ação teatral. Mas tarde, essa linha começa a ser beneficiada pelos avanços da psicologia comportamental, e mais recentemente, da neurocomputação que, por meio de tecnologias de sensoriamento e imageamento do corpo, cria uma janela inédita na história para observar o sistema nervoso central ao vivo durante a performance.

Essa capacidade de imitação e os sistemas neurofisiológicos dos quais emerge, a saber, os neurônios espelhos e seus sistemas agregados, são operadores fundamentais de sistemas de linguagens e de ação. Embora pouco discutida no Brasil no campo da arte, a neurofisiologia da ação é considerada hoje uma dimensão fundamental para a compreensão da emergência da memória e consequentemente da dimensão afetiva, estruturais no processo criativo. Quando se trata do ensino das artes performáticas, cujos objetivos orbitam em torno da ação, seus componentes e efeitos, tal processo de espelhamento e internalização da ação dos outros — base da imitação e, portanto, do aprendizado em vários níveis — parece duplamente responsável pelo saber da experiência. Daí, seguem-se parte das inúmeras dificuldades e temores em torno das aulas de teatro à distância que precisamos assumir durante esse tempo pandêmico, já que a imitação se restringe às imagens nas telas dos *gadgets*. O trecho a seguir compartilha dois procedimentos em aulas remotas de teatro, artes visuais, arquitetura e design, que se inspiram e utilizam diretamente procedimentos e tecnologias desenvolvidas pela neurocomputação para o estudo do sistema nervoso central ao vivo.

Ainda que a arte performática sempre esteve associada aos diversos usos de

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

tecnologias¹, e ainda que essas tecnologias sejam intrínsecas às sociedades e culturas, sua capacidade de interação e decisão atuais permeiam o corpo e o mundo de modo intenso, porque são cada vez mais transparentes e atuantes.

Aqui o problema se coloca de maneira mais aguda: entre outras questões trágicas, nesse sentido o que a pandemia radicaliza é a transparência porque normaliza violentamente a presença das tecnologias de interação. Diante disso, a pergunta se levanta: como a sala de aula, especialmente o ensino das artes performáticas, pode ajudar a construir um olhar que estenda a percepção sobre a relação entre corpo e tecnologia para além desse horizonte, que desconstrua o olhar ansioso, disperso e solitário de muitos jovens que vemos chegar à sala de aula, já profundamente afetados² e emocionalmente dependentes dessas tecnologias? E mais, como fazer essa *atualização* — emprestando um termo agora de P. Levy — como recurso pedagógico no campo das artes performáticas, sem eventualmente negar a ciência e a história?

A solução, ou *atualização* — porque, como se verá, ocorre uma espécie de *desvirtualização* que procuro criar em sala de aula por meio da observação da imagem do corpo sob a perspectiva da inteligência artificial, da psicologia comportamental e das neurociências — sobretudo da neurociência das emoções.

1. Esse é o caso do americano Winsor McCay (1869-1934) e sua personagem a dinossaura Gertie, que interagem em cena a partir de um sincronismo perfeito entre ação e projeção. É o caso também das experimentações de V. Meyerhold e de muitos encenadores europeus e americanos bem conhecidos pelas bibliografias canônicas do teatro. Mas aqui interessam também considerar historicamente as experimentações que usam tecnologias interativas e sensores de movimento, ocorridas pelo avanço de pesquisas que, diferente do teatro aristotélico, observam a ação para além da curva dramática, como as obras de Marcel-Lí Antunez Roca. Tais obras baseiam-se em sistemas que vêem o corpo servindo-se de recursos de inteligência artificial implementados em câmeras e sistemas computacionais que são capazes de responder aos gestos, ações e estados emocionais e decisórios dos interatores (públicos e performers).

2. Todo esse texto foi produzido em parceria entre os professores/artistas/pesquisadores que participaram da mesa de discussões homônima ao artigo no II Encontro Regional Sudeste - EnreFAEB/Sudeste, de 30 de novembro a 04 de dezembro de 2020. No fluxo dos acontecimentos, coube a mim a sua organização e edição. Durante o processo optei por manter as inflexões de gênero originais dos textos para, de algum modo, sinalizar que tais questões permeiam a sala de aula no ensino de artes cênicas e, ao mesmo tempo, preservar a pluralidade e as estratégias linguísticas no estilo de cada autoria.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Ao incorporar conhecimentos fundamentais dessas áreas, ainda que indiretamente conforme mostrarão os exemplos adiante, abrem-se os horizontes de abordagem, o vocabulário e, possivelmente, o olhar dos participantes para os fenômenos da presença entre corpo e mundo nas sociedades digitais.

Em outras palavras, são processos de Dramaturgia Digital, emprestando o termo do *Digital Dramaturgy Lab Squared*, da Universidade de Toronto, Canadá, liderado pela Phd. Antje Budde, um dos laboratórios com os quais tenho sido parceiro. A. Budde tem entre seus interesses atuais, pensar a ideia de uma inteligência artística no contexto da inteligência artificial.

Para mim, um caminho seria pensar a ideia de uma pedagogia digital baseada em processos de dramaturgia digital.

Há dois exemplos de tais práticas que acredito serem importantes para esse pequeno excerto³. Daqui, espera-se a desvirtualização desses olhares para o corpo e para os espaços de conexão na compreensão das relações afetivas, também no sentido de P. Levy⁴. Vamos aos exemplos.

O primeiro deles é a montagem da peça Calabar: o elogio da traição, de Chico Buarque e Ruy Guerra, que ocorreu quase inteiramente pelo Zoom e pelo Moodle, plataformas adotadas pela instituição para as aulas online.

3. Ambos têm ocorrido no curso de Artes Cênicas do Centro Universitário da Belas Artes, em São Paulo, SP.

4. A brincadeira com o conceito de virtual discutido pelo autor se dá porque, resumidamente segundo ele, como consequência da invenção de novas tecnologias ocorre a virtualização de ações, do corpo e do redimensionamento do potencial de fenômenos possíveis, de modo que o virtual não se opõe ao real, mas ao atual. Portanto, uma vez tendo ocorrido a invenção de uma tecnologia, sua reinvenção não é garantia de novas virtualizações de processos. Assim, o fato de ensaios e aulas terem sido transferidos para os ambientes remotos não significa necessariamente que os participantes modificam suas maneiras de ver o teatro, o corpo, a ação e interação no mundo e com essas mesmas tecnologias. Como não é possível *desreinventar* uma tecnologia, pela lógica, o desnudamento de sua influência sobre a percepção das pessoas em relação aos seus corpos e aos espaços em que vivem, em tese, pressupõe ganho de autonomia em relação a seu alcance. É a isso que me refiro quando digo *desvirtualização*, o desnormalizar e desnormalizar o *design* intencional de algumas tecnologias no seu uso como processo de criação poética, já que não foram criadas com tal fim.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O Moodle consolidava o compartilhamento de textos, imagens e vídeos, além de atividades como fóruns de discussão sobre procedimentos e referências para a concepção da peça. Já as montagens de cena ocorreram via Zoom por meio de seus recursos de vídeo conferência.

Ali a turma experimentou aspectos de manipulação de fundos de tela utilizando vídeos e imagens com referências ao tema da montagem.

Debruçaram sobre as questões rítmicas de sincronia para os cantos e os tempos de transição de cena e sobre os efeitos de iluminação desejados para a criação da atmosfera.

Mas foi o estudo da relação entre corpo e enquadramento que, no que tange à discussão aqui proposta, mais impactou o desenvolvimento do trabalho.

O mútuo recorte geométrico entre imagem, corpo, posicionamento de câmera, materialidade da luz e das casas dos alunos, pautou as escolhas das relações entre personagens, ação e espaço simbólico da obra.

Permitiu que cada pessoa tivesse maior consciência de como poderia e gostaria de ser vista, desobrigando o espaço privado de suas residências a se comportarem indistintamente como espaço de cena pública sem que tivesse qualquer escolha simbólica sobre isso. Assim, também ocorreu em relação a seus corpos e presenças.

A exposição da privacidade no trabalho remoto, contrapôs-se minimamente à violência da pandemia, tornando-se uma escolha menos indistinta e mais autônoma pelo grau de consciência que se pôde ter em relação aos desdobramentos subjetivos da autoimagem.

Procedimentalmente, o que ocorreu foi um estudo de percepção do corpo sob a perspectiva material da imagem, evidenciando linhas, profundidades e componentes derivados da disponibilidade de móveis, janelas e outras qualidades arquitetônicas inerentes aos espaços onde as aulas já ocorriam.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Emergem aspectos de uma *videalidade*, as qualidades implícitas nas experiências do corpo operando entre as linguagens de vídeo & teatro. Essa dinâmica envolveu também a pesquisa dos espaços internos das residências, no sentido de incentivar o redescobrimento de potencialidades simbólicas, inerentes em frestas e cantos de suas vidas, ressignificando-os sob a perspectiva da cena. Mas também, e esse foi o ponto de partida, o corpo pôde ser esquadrinhado revelando o modo como a tecnologia observa, reconhece e, portanto, age — direta e indiretamente — sobre as pessoas nas sociedades digitais. Nesse sentido, a cena foi um estopim para compreender princípios cognitivos implementados nas tecnologias de interação movidas por inteligência artificial (IA) que as tornam capazes de decupar a fisiologia e o comportamento humano. Tais modelos computacionais desconstroem o rosto e o corpo, por exemplo, em padrões geométricos inspirando-se, por sua vez, em sistemas neurais com as mesmas potencialidades. Uma analogia poderosa que tem transformado as sociedades e que, a meu ver, constituem um saber que precisa fazer parte da sala de aula das artes performáticas por se tratar de dimensões inerentes às *inter-ações* entre humanos, máquinas e ambientes — os naturais e os responsivos no mundo contemporâneo. A pandemia acelerou essa necessidade ao custo trágico de centenas e milhões de vidas. Outra experiência que tenho realizado se dá com a utilização de uma interface de avaliação de expressões faciais que tenho desenvolvido no software Max (Cycling`74), baseada em uma versão anterior feita no Pure Data (Pd), que desenvolvi no meu doutorado a partir de dados cardíacos e neurais ao vivo. Procedimentos de pesquisa com estudantes de arquitetura, design e artes cênicas têm sido possíveis durante o tempo de pandemia porque os protocolos de pesquisa usam as próprias webcams dos participantes.

5. Para estudo aprofundado ver: PALMA, G. G. *Estados de presenças poéticas mapeadas pela técnica de Eletroencefalografia (EEG) e pela frequência cardíaca (BPM) e uma proposta de criação performativa por meio do sensoriamento neurofisiológico ao vivo*. Doutorado, ECA- USP, São Paulo, SP, 2017. <www.gustavosol.com.br>

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Algoritmos de IA e uma abordagem metodológica própria baseada em procedimentos performativos e na neurocomputação da performatividade permitem verificar nesse contexto a relação direta entre imagens, formas e objetos virtuais e a emergência de emoções positivas, negativas e neutras.

Sua estrutura computacional foge do espaço disponível aqui, mas é possível afirmar que tem ajudado a compreender relações possíveis entre presença, ação e espaço nos campos expandidos das redes virtuais. É possível afirmar também que tal processo colapsa entre si as noções de procedimentos científicos e escritas poéticas, tal como a noção de dramaturgia digital, desdobrando-se em uma proposta de pedagogia digital. Isso parece contribuir para um saber sobre a presença e sobre a experiência que transcende o dualismo de substância impregnado no olhar sobre a relação corpo-tecnologia que existe em grande parte da bibliografia sobre artes cênicas⁶.



Imagem 01 e 02: aluna de Artes Cênicas, Beatriz Cairo, na Disciplina de Encenação, em ensaio via Zoom da peça Calabar (1973), de Chico Buarque e Ruy Guerra (2020), direção da Prof^a.

Ms. Vânia S. Pajares e Coord. Geral do Prof. Ms. Natalício Batista. Linhas e formas geométricas desenham a estrutura do corpo no espaço, ajudando a observar o fluxo das ações. Processo é análogo à sistemas de inteligência artificial que esquadrinham o corpo por meio de câmeras e permite que se tenha consciência de como tais tecnologias afetam as interações humanas. Dinâmica baseada em processo de pesquisa em torno da ideia de Atletismo Afetivo, de A. Artaud, recuperado da trajetória do Grupo Carranca no contexto da Cia. Perdida (SP, 2012). Para mais detalhes ver: PALMA (2008) e MORAES, J. R. et al. (2012).

6. Ver: *Metáforas do Corpo Mídia em Cena*, de Sandra Meyer (PUC/SP), e o conceito de Corpomídia (KATZ, H. & GREINER, C. 2005 in GREINER, C., 2005).

Os estudos feministas na formação artística

Stela Fischer (Centro Universitário Belas Artes / UNESPAR)

Este texto propõe uma reflexão sobre o crescente interesse e disseminação dos estudos feministas e de gênero na produção acadêmica nos programas de graduação e pós-graduação em Artes Cênicas em diversas instituições brasileiras, realizadas por mulheres pesquisadoras, com recorte para as temáticas feministas. São trabalhos acadêmicos e artísticos, dissertações, teses, criação de núcleos de pesquisa e encontros que somam ao fluxo de rupturas do silenciamento histórico das mulheres na universidade, assim como estabelecem uma postura crítica em relação ao androcêntrico epistêmico e institucional.

Esta condição dá-se por uma conjuntura de fatores históricos e da ordem do dia. Um deles é instaurado, com a devida relevância, pela atuação de docentes com formação multidisciplinar em artes, associada aos estudos feministas e de gênero.

Docentes que têm desenvolvido ações pedagógicas disruptivas ao empreenderem a inclusão de disciplinas curriculares, orientação de trabalhos e grupos de pesquisas, e de frentes associadas aos movimentos sociais identitários e de gênero nos cursos superiores de formação da/o artista. Na maioria, são ações isoladas, de iniciativas das/os próprias/os docentes e apresentam-se como ressalvas nas dinâmicas institucionais brasileiras. Ao apurar outras perspectivas teóricas e práticas que criam fissuras na escritura das histórias das mulheres nos estudos feministas nas artes da cena, há um incentivo na articulação de epistemologias que estabelecem uma reação crítica em direção à – ainda! - predominância do discurso acadêmico hegemônico e androcêntrico. Estas coalizões atuam nos níveis teórico-epistemológicos e artísticos, driblando a ausência das abordagens críticas feministas e decoloniais enquanto saberes legítimos e integrados aos currículos universitários em Artes Cênicas, e promovem

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

uma transgressão de caráter ativista intrínseca à ética do próprio movimento feminista na construção de lugares outros, de saber e poder. Afinal, os desafios dos feminismos e suas lutas são contínuos e devemos desarticular toda frente de opressão e omissão em qualquer ambiente, bem como “formular novas constelações para pensar a normatividade, se quisermos proceder de maneiras intelectualmente abertas e compreensivas a fim de compreender e avaliar o mundo em que vivemos” (BUTLER, 2015, p. 207).

Essa realidade que se apresenta nestes últimos anos, faz-me lembrar de que na minha formação, desde as séries iniciais até a universidade, os estudos feministas não foram abordados, pois o debate político sobre gênero no sistema educacional brasileiro é, por vezes, escasso, controverso ou blindado. A genealogia dos meus estudos feministas aconteceu na relação direta com movimentos sociais e nas frestas dos ensinos em artes talhadas por uma dinâmica muitas vezes autodidata - embora sempre em diálogo com professoras e colegas - nos quais pude experimentar a interlocução entre pesquisa acadêmica, arte, cidadania e modos de existir, considerando as reivindicações e saberes feministas.

A desestabilização das práticas culturais institucionais androcêntricas e a criação de espaços à margem do *status quo* ainda requerem transformações substanciais para incentivar a construção de subjetividades e autorrepresentações pertinentes aos feminismos e aos estudos de gênero.

As mesmas resultam de ações e políticas das mulheres apoiadas em inversões dos discursos de saber e poder (LAURETIS, 2000, p. 8). Nesses processos, é inegável a importância da universidade na produção e difusão da teoria crítica dos feminismos e dos estudos de gênero, nos diversos campos do conhecimento, que legitimaram os direitos civis e incentivam os processos intelectuais, as modificações comportamentais e os marcadores sociais.

De acordo com a historiadora feminista Margareth Rago, “não há dúvidas de

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

que o modo feminista de pensar rompe com os modelos hierárquicos de funcionamento da ciência e com vários dos pressupostos da pesquisa científica” (RAGO, 1998, p. 10).

Este tem sido um procedimento usual em instituições de ensino superior de países norte-americanos e europeus, acompanhando o desenvolvimento interdisciplinar dos estudos de mulheres e estudos de gênero (*women's studies* e *gender studies*), desde os anos 1970, inclusive no campo da performance e do teatro.

No Brasil, há algumas décadas, diferentes departamentos de cursos superiores de Ciências Sociais, Humanidades e Filosofia de diferentes instituições oferecem iniciativas interdisciplinares de pesquisas voltadas à produção do conhecimento em torno da problemática de gênero. A maioria corresponde a núcleos de produção teórica, sendo alguns deles dedicados à publicação de revistas, livros e traduções de textos relevantes sobre o tema. Salvo as exceções de iniciativas docentes e pedagógicas citadas anteriormente, o mesmo não se apresenta de maneira abrangente nos departamentos de cursos superiores de Artes Cênicas:

No currículo tradicional das escolas de teatro, grande parte da produção teatral contemporânea deixa de adquirir visibilidade quando são suprimidas as discussões em torno da história do teatro e da performance feministas, da análise de processos de trabalho e criadoras mulheres, da diferença sexual no treinamento dos atores, de uma sociologia e história do comediante a partir das diferenças sexuais, da estruturação do gênero na produção teatral (o caráter masculino ou feminino da profissão teatral, por exemplo). (ROMANO, 2009, p. 123)

A citação de Romano valida a pertinência de uma mirada ao incentivo e valorização dos estudos de gênero no âmbito dos conhecimentos, das habilidades e da produção artística. Em defesa da inclusão de disciplinas e atividades teóricas e práticas sobre gênero e sexualidade, assim como o “engajamento de docentes como agentes questionadores e propositores de currículos (BATISTA; RAUEN, 2017, p. 93) e de frentes que possibilitem abordar a temática na esfera das artes da cena, afinal:

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Tanto docentes em formação, quanto professores já atuantes devem recorrer à pesquisa voltada ao enriquecimento e atualizações de suas práticas. Aos membros de conselhos departamentais ou colegiados, resta o desafio de instigar a inclusão de componentes curriculares representativos da diversidade de gêneros.

Embora, todavia não haja disponível um levantamento pormenorizado que disponibiliza estatísticas quantitativas ou qualitativas sobre a incidência das pesquisas feministas nos Cursos de Artes Cênicas no Brasil, não há mais como negar a sua existência e valorização em diversas instituições nacionais⁷. Equivale a dizer que houve uma contemporização, ou melhor, uma ressignificação dos discursos feministas nas pesquisas científicas e práticas artísticas. O que antes soava pejorativo - muitas vezes por estarem atreladas ao engajamento político e ao suposto esgotamento do discurso feminista das décadas anteriores (ROMANO, 2009, p. 586) - enunciar-se artista feminista nos dias de hoje pode ser definido como uma tendência. Reflexo direto dos “novos discursos” de gênero e engajamento para promover uma arte ativista com orientação feminista em contraponto às clássicas problemáticas dos feminismos que se atualizam – pensando no recorte geográfico da América Latina.

Essa crescente incidência constitui um indicativo da necessidade de evidenciar a posição das mulheres artistas pesquisadoras na academia e nos sistemas simbólicos, como sujeitas de enunciação, investidas na construção de conhecimentos científicos, estéticos e poéticos cênicos. Também se faz impreterível atender os estudos feministas e de gêneros nos cursos superiores de formação da/o artista e convocar ações pedagógicas que os contemplem, pois é no reconhecimento das forças sistêmicas e institucionais de opressão que grupos invisibilizados e silenciados adotam atitudes desestabilizadoras e arbitrárias e atualizam suas temáticas.

7. Vale evidenciar que a tese de doutorado de Stela Fischer (*Mulheres, performance e ativismo: a ressignificação dos discursos feministas na cena latino-americana*, com orientação da Profa. Dra. Beth Lopes) foi premiada com o Prêmio Capes de Tese 2018 de melhor tese em Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Esse prêmio é um demonstrativo de interesse acadêmico na atualidade por teses que impulsionam abordagens de outras epistemologias (feministas e decoloniais) e estabelecem uma reação crítica diante da predominância dos saberes hegemônicos e/ou androcênicos institucionais.

O afeto como ferramenta de mediação entre docente e artista em formação

Guilherme Udo

A função de mediar é aquela que tem sido atribuída ao professor nos últimos estudos e relatos pedagógicos. Quando pensamos em ensino de Artes Cênicas, nos parece que essa ação mediadora sempre foi o caminho, uma vez que trabalhamos com materiais que partem do campo sensível dos artistas em formação, que por sua vez desejam articular seus conhecimentos e desejos na concretização de um trabalho, ainda que esse esteja no campo do acadêmico. Porém, convém sempre destacar, que a afetividade é item importante no processo, já que o acolhimento é necessário quando nos sentimos tão vulneráveis quanto na hora de criar e expor.

Partindo do fato sinalizado, considere, no fórum temático proposto, dar um passo atrás. Ao invés de focar na articulação entre criação artística, tecnologia, pesquisa e produção teórica dos alunos – que pode fluir de maneira natural frente a um processo em que a afetividade esteja presente para que as propostas surjam e possam ser contempladas – resolvi apresentar o seguinte fato acontecido em minha graduação em Comunicação Social no Centro Universitário Belas Artes de São Paulo:

Em uma das disciplinas, Teledramaturgia, ministrada pela professora Stela Fischer, também integrante do presente fórum temático, eu enquanto aluno tive um grande desentendimento com a docente. Era uma mistura de muitas certezas e incômodos decorrentes dessas certezas serem colocadas em questão, processo natural do ensino superior. Naquele momento, mais do que tentar conter o destempero juvenil daquele aluno, a docente acolheu suas questões. Assim, frente a esse processo afetivo, tornou-se possível a criação de um roteiro fruto da elaboração e trabalho do aluno que aqui agora é professor. Mais adiante no curso, ao ter outras disciplinas ministradas pela mesma docente, eu tinha a confiança na relação docente-discente, o afeto estava

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

presente, e tudo caminhou com mais tranquilidade e liberdade propositiva.

Assim, como pontua Wallon (1975, p. 224), “[o professor] deve, desta maneira, ser uma perpétua remodelação de ideias: deve modificar as suas próprias ideias pelo contato permanente com uma realidade que é móvel, feita da existência de todos e que deve tender para o interesse de todos”. Ou seja, ao remodelar suas ideias frente ao que se apresentou em sala de aula, a docente conseguiu tornar a relação afetiva, dando espaço para que a criação fluísse. A poética do sensível, da criação, da possibilidade das artes e, principalmente do teatro, surge na fluidez dos processos, na única garantia que o docente pode dar ao discente no processo de mediação: a segurança de ser acolhido enquanto indivíduo em formação, mas que também tem suas certezas, vontades e ideias criativas.

Não cabe aqui, teorizações e grandes discussões sobre como colocar em prática esse trato afetivo, mas o relato de uma experiência que nos coloca em contato com o presente, com o entender o que ocorre em cada momento de troca que estabelecemos frente ao processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que para haver afeto é preciso que os indivíduos que serão afetados se reconheçam e, para haver reconhecimento, é preciso estar presente, olhar para aqueles que formam o grupo, perceber suas questões e vontades, perceber o que ali flui.

Assim, não pretendo aqui apontar os caminhos, mas sinalizar que, por muitas vezes, esquecemos que enquanto professores/mediadores/arte-educadores devemos considerar a pulsões que se mostram em nossos desafios diários como combustível para o processo e não como problemas intransponíveis que nos impedem de seguir.

É importante pontuar que, apesar de falar em afetividade, o modelo que aqui apresento é o de afetividade positiva, que possibilita no seu fim um sentimento de calma e confiança, que podem contribuir no processo de criação e ensino-aprendizagem. Porém podemos também ter a afetividade em seus aspectos negativos, quando sentimentos como raiva, desprezo, repulsa, culpa, medo e nervosismo são

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

imperantes no processo, o que dificulta e atravanca a construção de conhecimento pelo artista em formação, já que tais sensações alteram a sua relação com o sensível e tornam difícil criação e proposição.

Sobre o breve momento em minha formação aqui relatado enquanto exemplo para suscitar o debate, só tenho a agradecer, visto que muito dele reverbera no docente que sou hoje, em uma grata oportunidade de atuar na mesma universidade que me acolheu como aluno, tendo como colega de docência no curso de Artes Cênicas, a própria professora Stela, bem como a coordenação do professor Natalício, neste fórum também mediador, que igualmente esteve presente em minha formação e me acolheu em diversos momentos.

É a partir das pontuações acima que gostaria de abrir o debate e iniciar o diálogo com os presentes no fórum temático.

Bibliografia

ARAÚJO, Y. R.G. *Telepresença: interação e interfaces*. São Paulo, Educ, 2005.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. 2002.

BATISTA, V.; RAUEN, Margarida G. *A desarticulação do androcentrismo e da discriminação interseccional por meio do ensino da arte contemporânea*. Revista PÓS: do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFGM. V. 7, n. 14, nove. 2017. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/580>>. Acesso em: set. 2020.

_____. Ensino e inclusão curricular de dramaturgas e mulheres artistas. In: *Teatro e ensino (1) – estratégias de leitura do texto dramático*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 91-106.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2015.

_____. *Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DÉR, Leila Christina Simões. *A constituição da pessoa: dimensão afetiva*. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 61-75.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

DIDEROT, DENIS. *O Paradoxo Sobre o Comediante*. Col. Os Pensadores. Abril Cultural. São Paulo, 1979.

_____. *O Paradoxo Sobre o Comediante*. In: A Filosofia de Diderot. Col. Clássicos Cultrix. Ed. Cultrix Os Pensadores. Abril Cultural. São Paulo, 1966.

LAURETIS, Teresa de. *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: horas y HORAS, 2000.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, set-dez, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>>. Acesso em: set. 2020.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *Afetividade e processo ensino-aprendizagem*: contribuições de Henri Wallon. Psic. da Ed., São Paulo, p. 11-30, 2005.

PALMA, G. G. *Objeto Descontínuo*: o Estado de Regulagem, as Tarefas Operacionais e os Procedimentos Dirigidos por Biosinais. *Revista Moringa: artes do espetáculo*. Universidade Federal da Paraíba, 2020.

_____. *Dramaturgias de um Real Representado*, in *Dramaturgias do Real*. Org. Mônica Toledo. Ed. Impressões de Minas, Selo Bloop. Belo Horizonte, MG., 2019.

_____. *Estados de presenças poéticas mapeadas pela técnica de Eletroencefalografia (EEG) e pela frequência cardíaca (BPM) e uma proposta de criação performativa por meio do sensorramento neurofisiológico ao vivo*. Doutorado, ECA-USP, São Paulo, SP, 2017.

_____. *A Alteração de Consciência e A Voz*, 2008. in, MORAES, J. R. et al. *Sensorimemórias: um processo de criação da Companhia Perdida*. São Paulo. Cia. Perdida. 2012.

_____. *Estados Alterados de Consciência em Artemídia*: o papel do corpo no trabalho do ator. Dissertação de Mestrado. PUC. São Paulo, 2008.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pilar (Org.). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998, p. 25-37. Disponível em:

<http://projcnpq.mpbnet.com.br/textos/epistemologia_feminista.pdf>. Acesso em: set. 2020.

RAUEN, Margarida (Margie) G. *A busca de presença e as restrições da teorização acerca de mulheres e gênero no Sul*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503111901_ARQUIVO_Rauen2017-FazendoGen11finalb.pdf>. Acesso em: set. 2018>. Acesso em: set. 2020.

ROMANO, Lúcia R. V. *De quem é esse corpo? A performatividade do feminino no teatro contemporâneo*. Tese (Doutorado). São Paulo: Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2009.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

SOFIA, G. *Teatro e Neurociência: da intenção dilatada à experiência performativa do espectador*. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 93-122, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 10 de Março de 2015.

_____. *Por uma História das Relações entre Teatro e Neurociência no Século XX*. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 4, n. 2, 2014, p. 313-332. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 04 de Março de 2015.

_____. *Teatro e Neurociência: da intenção dilatada à experiência performativa do espectador*. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2012, p. 93-122. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca+>. Acesso em: 27 de Setembro de 2012.

TÉBAR, Lorenzo. *O perfil do professor mediador*. São Paulo: SENAC, 2011.

UMILTÀ, M.A. et al. *I Know What You Are Doing: A Neurophysiological Study*. In Neuron, Vol. 31, 155–165, July 19, Parma, Italia, 2001.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: 34, 2009.

Quais os desafios nas ações de curadoria e mediação artística na escola?

Maria Letícia Miranda

Mônica Sica

O Fórum *Quais os desafios nas ações de curadoria e mediação artística na escola?* foi realizado na plataforma *Meet*, das 14h às 16h20 e teve a participação de 6 pessoas, apesar de 20 inscritos.

A sala foi aberta por Karla Flor, aluna de Dança da UFRJ, que ajudou com apoio técnico.

Os participantes foram bem diversificados, tanto na atuação no campo das Artes, quanto do local de onde participaram. Apesar de estarmos no Enrefaeb Sudeste, tivemos uma participante do Amapá e 2 duas do Paraná. Abaixo, segue a listagem de presença, bem como seus e-mails, ocupações e localidades:

EMIRLAN MELO DE LIMA minamartes@gmail.com; Professora do Ensino Médio e do Proeja de Macapá, estado do Amapá. MOZILEIDE NERI BARBOSA mozileide.neri@gmail.com; Artista plástica e produtora cultural independente no Rio de Janeiro. IZABELLA LINS NEVES izabellalins@gmail.com, Arte educadora do Instituto Tear e professora de Música da Escola Particular. ABRAÃO NOVELLOS novellosprodutor@gmail.com, Curitiba. Estado do Paraná. Discente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Unespar. Campus II, FAP. Pesquisador e artista plástico. GABRIELA CLEMENTE DE OLIVEIRA gabriela.gabiarte@gmail.com; Jaraguá do Sul - Santa Catarina - Estudante de artes visuais na FURB- Universidade Regional de Blumenau. MIRIAM FONTE BÔA FERRAZ MACHADO meldigo@hotmail.com; Professora de Artes da Educação Infantil – Realengo Rio de Janeiro.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Para abrir o debate sobre a provocação proposta neste Fórum, iniciamos o encontro contextualizando o Espaço Cultural do Colégio Pedro II e compartilhando nossa experiência como Professoras de Artes neste setor, onde atuamos como curadoras e mediadoras.

O Espaço Cultural é um lugar de encontro entre arte, educação e culturas dentro de uma escola pública de educação básica. Fundado em 1999 pela professora Eloísa Sabóia, situa-se no prédio da Reitoria do Colégio, no bairro de São Cristóvão no Rio de Janeiro, mas com projetos e ações envolvendo os outros Campus.



Hall de exposição do Espaço Cultural do Colégio Pedro II, dezembro de 2019, com estudantes em uma ação de mediação na Exposição “Meu caro amigo Boal”.

Seu trabalho, realizado ao longo desses 21 anos, está fundamentado nas correntes teóricas, filosóficas e práticas da educação contemporânea. Dialoga com o percurso da arte educação e do ensino da arte no Brasil. É um espaço de encontro de linguagens, de manifestações artísticas, artistas, professores, pesquisadores, estudantes e servidores, abarcando a comunidade interna e externa do Colégio.

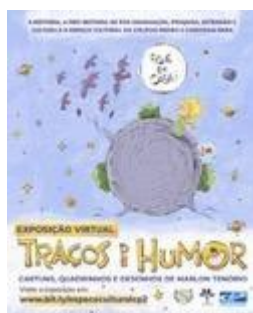
Configura-se como um espaço educativo, que não se fundamenta no meio mercadológico e pensa a educação estética enquanto cidadania, como forma de responder às indagações e desafios presentes no mundo contemporâneo. Ainda relaciona arte e culturas à ecologia, sustentabilidade, patrimônio cultural e outras áreas de conhecimento, gerando transformações educacionais e sociais.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



Galeria virtual do Espaço Cultural.

No ano de 2020, devido à Pandemia e ao isolamento social, a equipe precisou recriar o trabalho e inaugurou a Galeria Virtual do Espaço Cultural, na plataforma *flickr*, realizando três exposições durante o ano.



Depois de compartilharmos um pouco o contexto do Espaço, apresentarmos imagens, vivências e alguns desafios enfrentados por nós, expomos os princípios do trabalho de curadoria e mediação, que vem sendo construído por nós dentro deste espaço de arte e cultura. Um trabalho fundamentado nos princípios de escuta e de diálogo, que entende curadoria como um ato criativo, de construção de uma narrativa, um ato político, e a mediação como um momento provocador de construção coletivas de sentidos. Ambos os trabalhos são pautados em ideias de desfronteramento e desierarquização.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



Cecília Boal em conversa com estudantes e funcionários do colégio.

Para compartilhar nossas experiências, levamos para o encontro a vivência de montagem da exposição **Projeções de Chico**. Partindo de uma proposta de uma das integrantes do grupo Mulheres de Chico, Mônica Leme, a equipe convidou outros artistas, entre eles professores do colégio, para compor com outras obras, instalações, vídeoarte, pinturas e objetos, uma exposição coletiva com foco nas músicas de Chico Buarque.



Alunos do Colégio Pedro II em um momento de mediação estética, na exposição Projeções de Chico, em 2017.

Em seguida, compartilhamos a experiência da exposição **Vozes e Silenciamentos**, trabalho que partiu das obras de aquarela, da artista Valquíria Cordeiro, que é uma artista militante pela preservação do meio ambiente, mas que teve um diálogo ampliado.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Para construir um percurso narrativo, a equipe do Espaço convidou o fotógrafo Alessandro Abdala, que vive e fotografa a fauna e a flora da Serra da Canastra, em Minas Gerais, para compor, em uma exposição coletiva, um discurso em que a arte desloca os sentidos e traz uma reflexão sobre os danos causados ao planeta.



Capa do material educativo da exposição Vozes e Silenciamentos.

Por entender que o encontro deve ser sempre dialógico e que não haveria encontro se todos os participantes não pudessem compartilhar suas experiências, para que o grupo pudesse construir novos sentidos juntos, enfrentamos a dificuldade de viver uma roda de conversa presencial no Fórum, propondo um desafio aos colegas presentes: a partir de algumas imagens compartilhadas, cada um deveria selecionar imagens e criar um percurso expositivo, voltado para centros culturais, salas de aulas ou diferentes realidades, fundamentado em critérios escolhidos pelo curador, em que poderiam, também, escolher outras imagens para compor seu percurso narrativo.

Após a escolha, cada um deveria dar um título a sua exposição.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Após a escolha, cada um deveria dar um título a sua exposição.



Pierre Vergé



Bispo do Rosário



Heitor dos Prazeres



Mestre Didi



Djanira



Matizes Dumont



Sebastião Salgado



Amaro Francisco



Bonecas Karajá



Monet



Mário Cravo Neto



Boneca Abayomi



Rosana Paulino



Adriana Varejão



Jardim do Negro



Mestre Vitalino

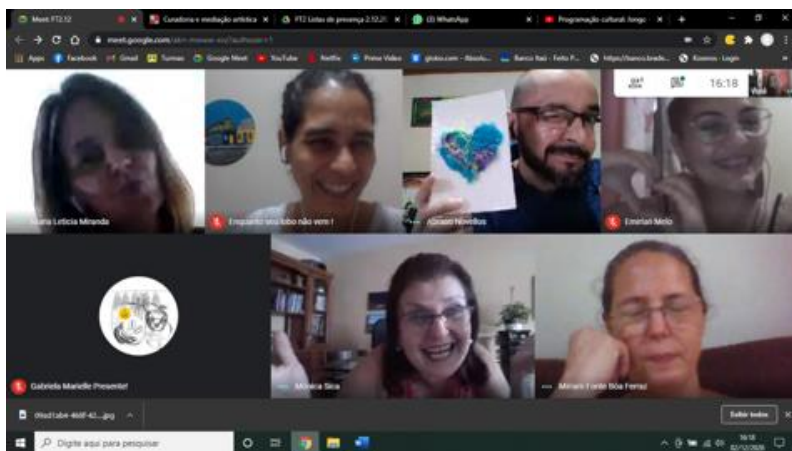
5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Cada participante criou seu percurso, apresentou suas escolhas e compartilhou suas reflexões. A partir disso, o grupo foi tecendo ideias, trocando experiências de vida e sentidos. As propostas apresentadas e compartilhadas estavam diretamente ligadas à realidade de cada participante. Assim, ouvimos experiências destinadas ao Proeja e Ensino Médio no Amapá, à educação Infantil em Realengo-RJ, ao quintal do Instituto Tear, no Rio de Janeiro e ao Ensino Universitário, no Paraná. Essa riqueza e diversidade foi a grande tônica desse fórum. A participante do Amapá trouxe manifestações importantes da cultura de Macapá, a dança do “Mar abaixo”, para integrar aos artistas por nós sugeridos. Foi potente esse momento de trocas.

Karla, nossa parceira para apoio técnico, entrou na proposta e montou seu percurso expositivos com a temática da dança! Associou Heitor dos Prazeres e Djanira, para um diálogo envolvendo os elementos visuais e o corpo.

Foi um encontro potente, de afeto e troca de saberes.

Ao final, cada participante trouxe uma palavra síntese e expressou na tela a cara desse encontro.



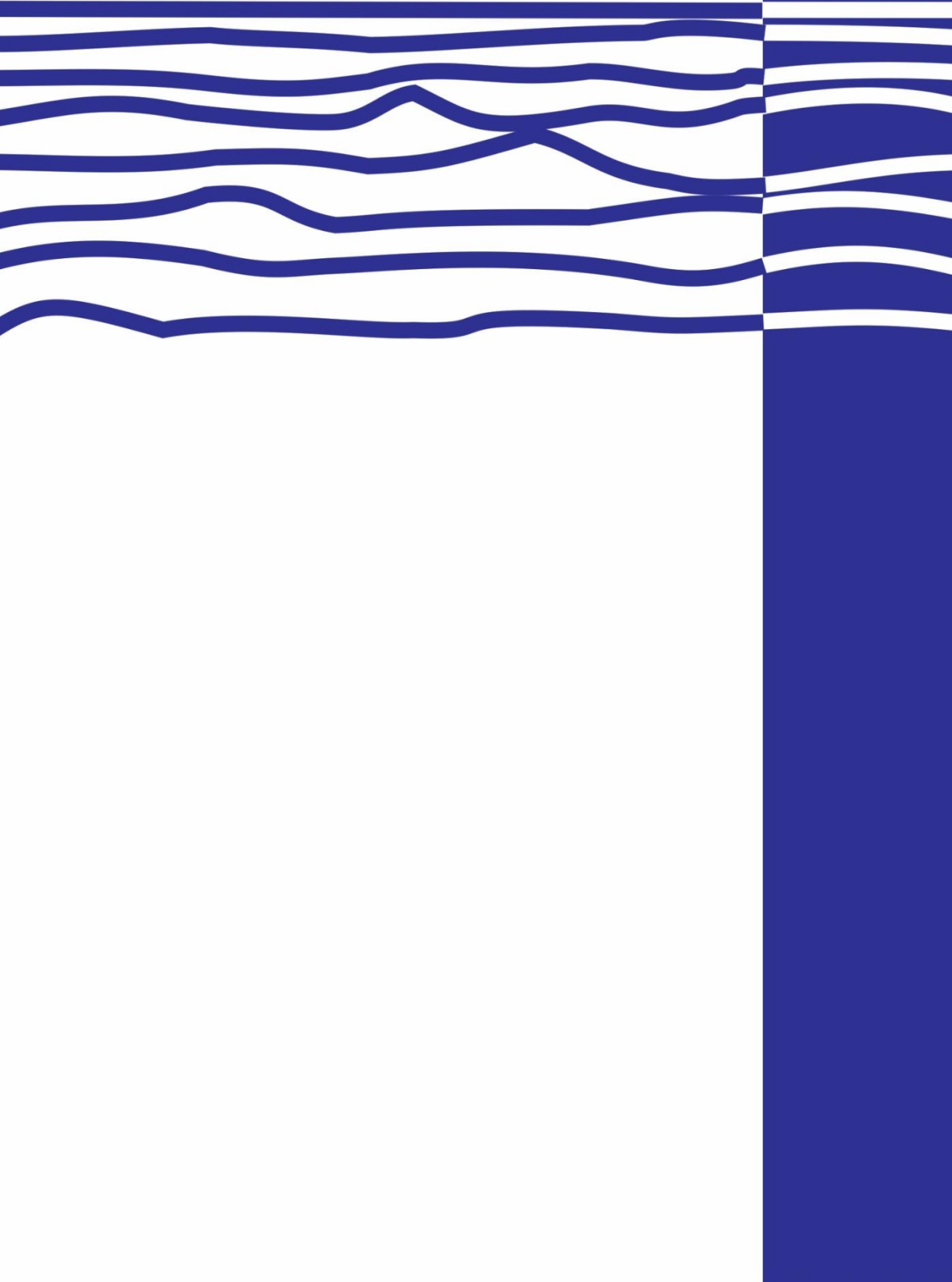
EXPERIÊNCIA - CAMINHOS - OPORTUNIDADES - APRENDIZADO POTÊNCIA - ENERGIA

Agradecemos o convite para dinamizar um fórum de debates e estamos disponíveis para participar de outros eventos da Faeb, fortalecendo a federação e o lugar da Arte na educação de nosso país.



Maria Leticia Miranda Barbosa da Silva é professora de Artes Visuais do Colégio Pedro II, atua no Espaço Cultural e no Ensino Fundamental I da Instituição; com Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense; integrante do Grupo Atos/UFF- grupo de estudos bakhtinianos, em que pesquisa autorias infantis na escola.

Mônica de Mendonça e Sica Martins Aguiar é professora de Artes Visuais do Colégio Pedro II, atua no Espaço Cultural e no Ensino Fundamental I da Instituição; com Mestrado em Arte e Cultura Contemporânea pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, integrante do Grupo de Pesquisa O Espaço Crítico- arte, pensamento e ação educadora/UERJ.



Maria Madeira
Cia Folclórica do Rio de Janeiro
Coletivo - UNESP
Vânia Rodrigues
Coletivo Identidade Visual
Lilian Amaral / Hélio Schonmann

Exposição Maria Cláudia no Museu de Arte Moderna

Maria

Madeira

Como começou a quarentena da Maria Cláudia?

Respondo essa pergunta que me fiz para contar aqui a breve e poética história entre eu e minha boneca. Ganhei Maria Cláudia de aniversário, presente do meu companheiro que a comprou de uma lendária titeriteira carioca, dona Teresinha. O detalhe curioso, para quem não sabe, é que somos bonequeiros e fazemos bonecos para nossos trabalhos artísticos e educacionais. Portanto, comprar um boneco não estava nos planos do meu marido para me presentear, mas existem muitos mistérios além do céu e da terra (risos). Maria Cláudia chegou e me encantou pela alegria de menina que mora em mim e, por vício profissional, de imediato comecei a jogar com ela e a “clicar” suas poses. Poucos dias depois de receber meu regalo, entramos em quarentena e tudo se suspendeu. Maria Cláudia foi minha grande companhia logo no início da quarentena, eu me divertia com a boneca, tirava fotos dela e postava nas redes sociais, fazia cenas sem compromisso. Uma amiga achou muito bacana a ideia das cenas com miniaturas e me convenceu a abrir uma página numa rede social para a boneca. Assim, sem pretensão, surgiu a *“Quarentena da Maria Cláudia”*! Durante mais de sete meses, sem interrupções, postei em duas redes sociais diferentes cenas com a boneca, criando todo ambiente em miniatura; cenas variadas: brincadeiras infantis, cinema, ateliês de artes, danças, esporte, de festas populares, afazeres domésticos, teatro, música e muitas de obras de artes entre tantas outras. Aliás, as obras de arte estavam quase sempre presentes nas cenas diárias, - diretamente ou indiretamente -, fosse através dos quadros que faziam parte do cenário, o tema da própria obra de arte ou de um artista. Foram muitos artistas homenageados na quarentena: Hélio Oiticica, Lygia Pape, Regina Silveira, Cildo Meireles, Gilvan Samico, Celeida Tostes e outros tantos

A Maria Cláudia foi o melhor de mim na quarentena, com ela eu suspendi o tempo, encantei pessoas e a mim mesma. Procurei transmitir beleza, delicadeza e afeto ao próximo, para dar abrigo nos dias cinzas. Vejo a Maria Cláudia como minha obra poética, artística e lúdica onde transformei o tempo pandêmico em um recanto de encantamento.



MADEIRA, Maria. MC e Marcel Duchamp. Rio de Janeiro, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



MADEIRA, Maria. MC e Cildo Meirelles. Rio de Janeiro, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



MADEIRA, Maria. MC e Regina Silveira. Rio de Janeiro, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



MADEIRA, Maria. MC e Regina Silveira. Rio de Janeiro, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



MADEIRA, Maria. MC e Gilvan Samico. Rio de Janeiro, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



MADEIRA, Maria. MC e Mondrian. Rio de Janeiro, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



MADEIRA, Maria. MC e Celeida Tostes. Rio de Janeiro, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



MADEIRA, Maria. MC e Franz Weissman. Rio de Janeiro, 2020
Fonte: Acervo do autor.



MADEIRA, Maria. MC e Lygia Pape. Rio de Janeiro, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



MADEIRA, Maria. MC e Lygia Pape. Rio de Janeiro, 2020.
Fonte: Acervo do autor.

Espectáculos

Companhia Folclórica do

Rio de Janeiro

A Companhia Folclórica do Rio-UFRJ, criada em 1987 dentro da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é um projeto artístico representativo dessa instituição e tem por objetivo e missão, o prazer de pesquisar, revelar e semear para o mundo a sabedoria popular e as rodas e redes de conexões com a UFRJ.

Em contato direto com comunidades caiçaras, quilombolas, ribeirinhas, indígenas e urbanas, oferece a oportunidade de conhecer e vivenciar expressões populares brasileiras de várias formas e motivações históricas. Todas as ações da Companhia - que é formada por músicos, dançarinos, artistas plásticos e produtores culturais, em grande maioria, professores, funcionários e alunos de várias Unidades da UFRJ - percorrem espaços diversos da produção artística e científica.

As pesquisas de campo realizadas junto às mestras e mestres populares e suas comunidades fundamentam a criação dos espetáculos, as intervenções culturais e os projetos sociais desenvolvidos dentro e fora da universidade. A Companhia convida os artistas populares para dinamizarem aulas nos cursos de graduação e pós-graduação reforçando a importância do encontro dos saberes na construção do conhecimento; organiza o Festival Folclorando, projeto de extensão que recebe crianças e adolescentes da rede pública e privada, ONGs e projetos sociais, incentivando-os a pesquisar e brincar com as linguagens artísticas das culturas populares.

A Companhia, grupo artístico institucional da UFRJ – GARINS, há 34 anos realiza atividades de pesquisa, ensino e extensão se inspirando nas linguagens das culturas populares brasileiras para a criação dos seus espetáculos e outras ações buscando aproximar pessoas de todas as idades à diversidade e riqueza do patrimônio cultural do país através das expressões de dança, música e teatros folclóricos brasileiros, pensando em movimentos antirracismo, anti-intolerância religiosa e a favor de vida digna para todos.



Cia Folclórica do Rio de Janeiro. Riojaneirices. Rio de Janeiro, 2005.
Fonte: Acervo do autor.



Cia Folclórica do Rio de Janeiro. Riojaneirices. Rio de Janeiro, 2005.
Fonte: Acervo do autor.



Cia Folclórica do Rio de Janeiro. Riojaneirices. Rio de Janeiro, 2005.
Fonte: Acervo do autor.



Cia Folclórica do Rio de Janeiro. Riojaneirices. Rio de Janeiro, 2005.
Fonte: Acervo do autor.



Cia Folclórica do Rio de Janeiro. Pastoril. Rio de Janeiro.
Fonte: Acervo do autor.



Cia Folclórica do Rio de Janeiro. Folclorando. Rio de Janeiro, 2016.
Fonte: Acervo do autor.



Cia Folclórica do Rio de Janeiro. Tambor de Crioula. Rio de Janeiro.
Fonte: Acervo do autor.



Cia Folclórica do Rio de Janeiro. Mestre-Sala e Porta-Bandeira. Rio de Janeiro.
Fonte: Acervo do autor.



Cia Folclórica do Rio de Janeiro. Roda Cultural. Rio de Janeiro.
Fonte: Acervo do autor.



Cia Folclórica do Rio de Janeiro. Imbalança. Rio de Janeiro.
Fonte: Acervo do autor.

Exposição Habitar-se

Coletivo

UNESP

HABITAR-SE

Eliane Patrícia Grandini Serrano

Daniele Lima Araujo

É bem provável que cada grupo humano, qualquer que seja, demarque no espaço que ocupa, vive, onde trabalha, lugares utópicos e, no tempo em que se agita, momentos ucrônicos.

FOUCAULT, 2013

2020. Quarentena. O ano em que habitamos. A casa se transformou no lugar do trabalho, do lazer, do fugir, da obrigação, do ócio e, principalmente, do se encontrar, demarcamos, sugerindo Foucault, os nossos espaços de habitar. Confirmamos também o que diz Bachelard “ A casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo.. (1989 p. 200)

Apresentamos aqui uma série de dez fotografias, produzidas entre abril e outubro de 2020. São imagens de corpos, de espaços reais e outros espaços – as heterotopias (FOUCAULT, 2013). A exposição do HABITAR-SE é um movimento que registra e fragmenta a crueza do cotidiano no cartão de memória, uma materialização imagética capaz de dialogar com o conceito de Habitar-se, que evoca o corpo como morada de si.

Habitar-se, no contexto de isolamento social, mostra-se na criação das possibilidades de ser-no-mundo. Ocupar a construção assim como habitar a envergadura desconhecida do corpo, as conversas, a realidade virtual no presente distópico. Habitar-se é, antes de tudo, reinventar-se para viver e tecer as relações, dentro e fora de si.

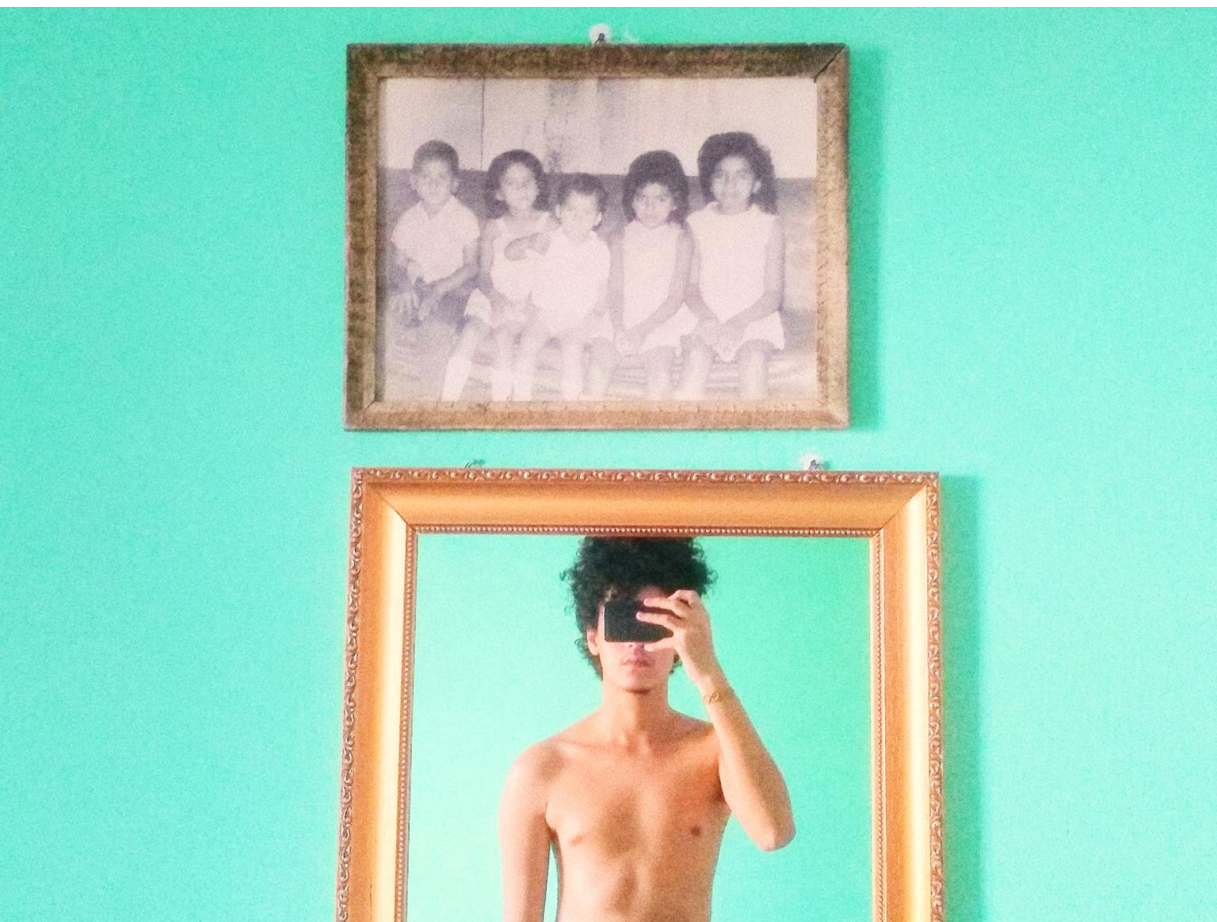
As imagens nos colocam dentro de universos diferentes, mas ao mesmo tempo muito semelhantes ao cotidiano de cada um. São olhares individuais, porém com um forte apelo coletivo que é a busca pelo outro a partir de si mesmo.

Uma questão é comum, e pode ser feita a todas fotografias: como habitar por tanto tempo o mesmo lugar?

REFERENCIAS

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo. Martins Fonte, 1989

FOUCAULT, Michel. O corpo utópico, as heterotopias. São Paulo – n- 1 Edições, 2013.



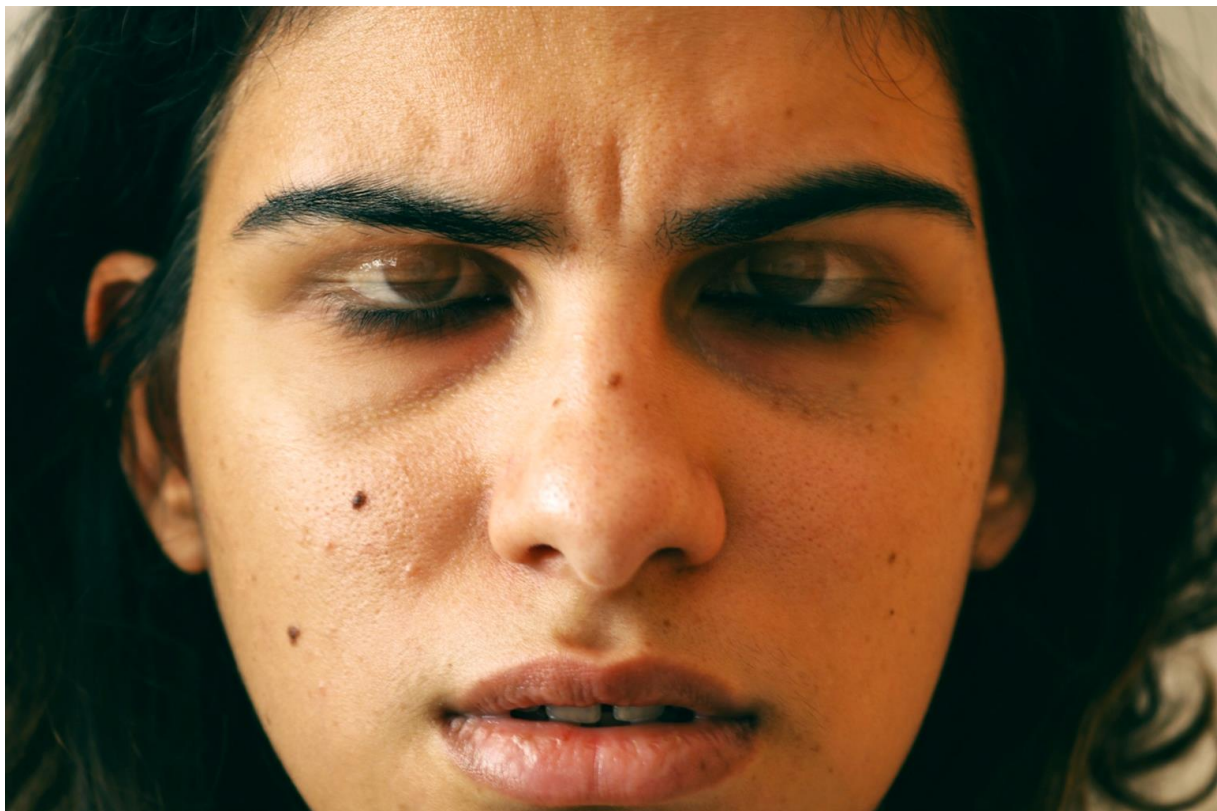
PEREIRA, Francisco. "Ancestralidade" - 17/09. São Paulo, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



FERREIRA, Francine . Lá fora é aqui dentro. São Paulo, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



VIETRI, Maria Luiza. Aconchego. São Paulo, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



CÂNOVAS, Maria Letícia. ÍM-PAR-FEI-ÇÕES. São Paulo, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



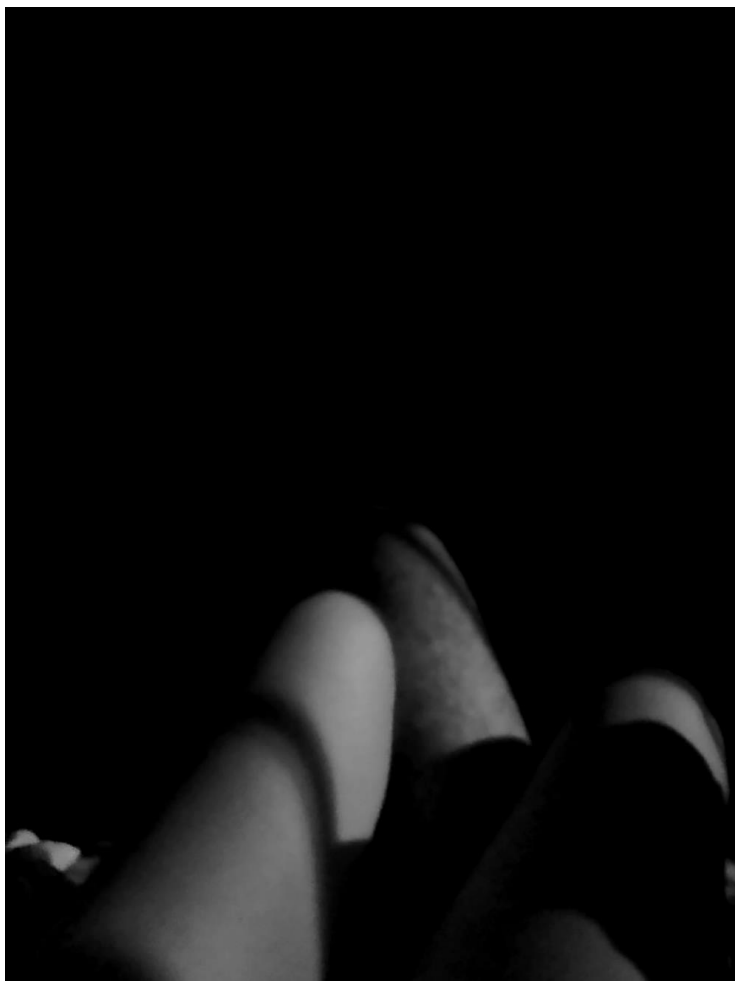
LEONEL, Priscila. Isolamento. São Paulo, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



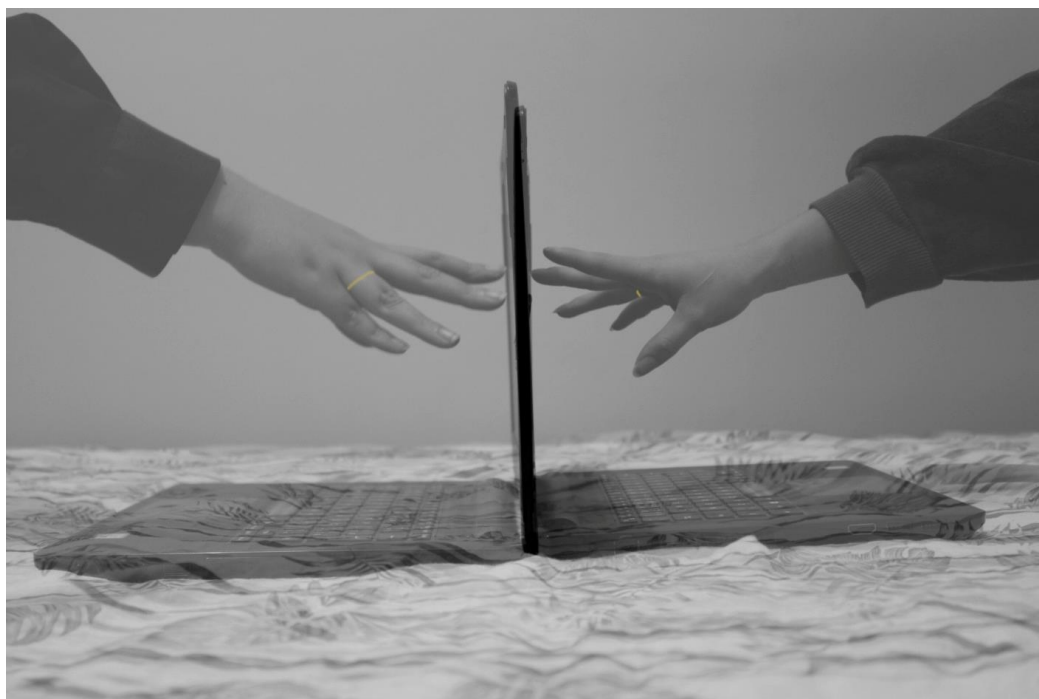
SHINZATO, Kamila. Perda. São Paulo, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



RODA, Márcio. "registros pandêmicos". São Paulo, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



PERIOTTO, Bianca. (BiA) Transe. São Paulo, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



SOMMER, Gabe. Modernidade líquida/amor líquido. São Paulo. 2020
Fonte: Acervo do autor.



LOPES, Jeferson . "Necrópole Itapolitana". São Paulo, 2020.
Fonte: Acervo do autor.

Videoperformance – Corta Capim

Vânia

Rodrigues

CORTA CAPIM

Capoeira Angola, corpo, ritmo, movimento, ancestralidade, força, energias, chão, sagrado.

Vânia Rodrigues

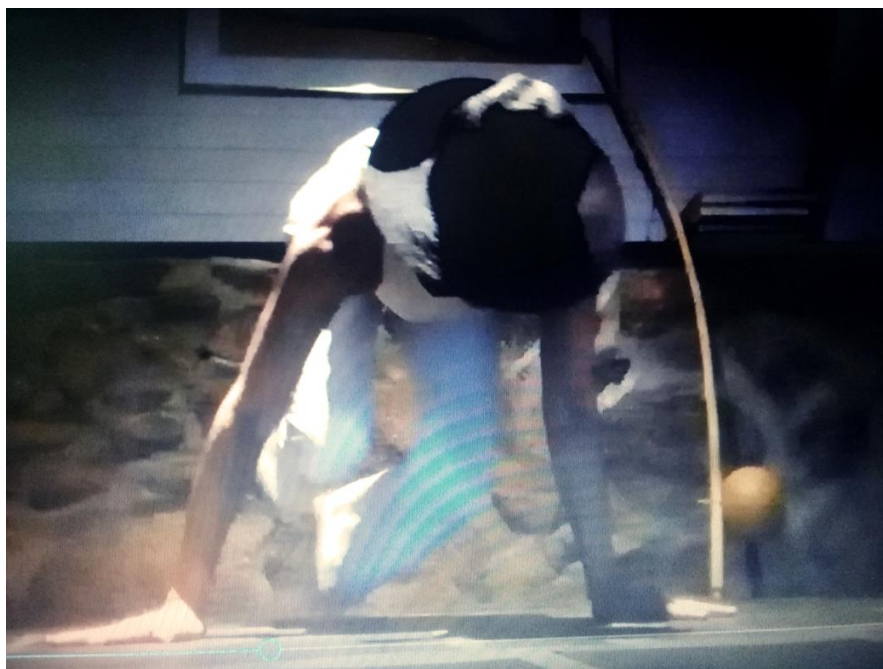
Agosto/Setembro de 2020

O momento político e pandêmico pelo qual estamos atravessando, de forma global, com todas as mazelas humanas em ebulição, nos apresenta de forma explícita a necessidade de energizarmos nossos corpos para não sucumbirmos a tais mazelas que negam existências, buscando encantamento e alegria que, certamente, encontramos na capoeira e em tantas outras manifestações artística e culturais afro-brasileiras. Com o meu corpo-capoeira me lanço nessa ginga, nessa arte, trazendo os elementos presentes nessa prática como ancestralidade, musicalidade, ritmo e movimento, numa estética construída a partir dos saberes do Mestre João Grande, que diz que a capoeira é a natureza. Saberes nos quais tenho estado imersa, mesmo que de forma virtual, como um "bálsamo de alegria e energia", que faz do meu corpo, a partir dos vídeos produzidos, portador dessa energia, desse axé da Capoeira Angola.

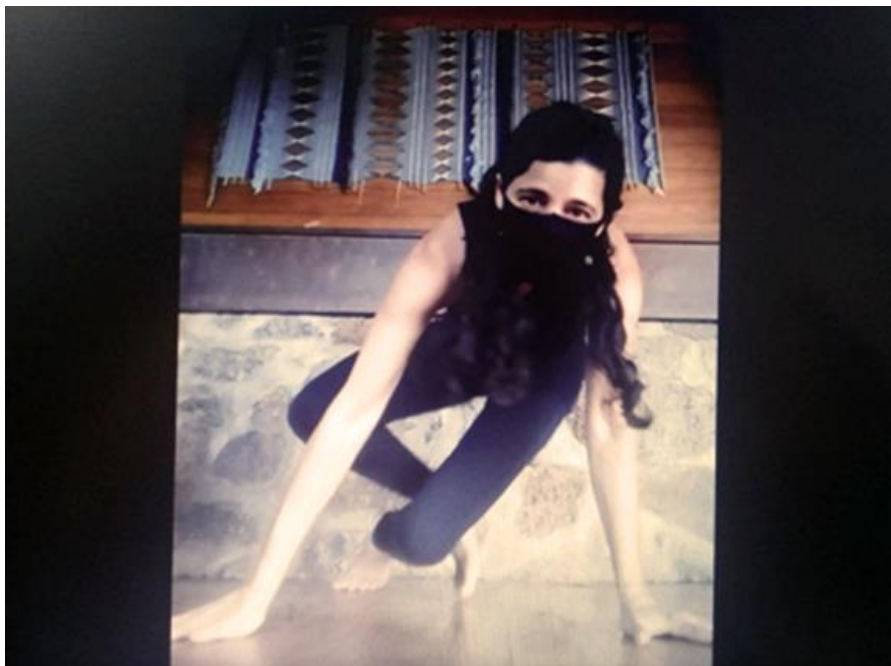
O Corta Capim é uma homenagem ao Mestre João Grande, que diz que foi esse movimento, o Corta Capim, que o levou a buscar a capoeira. - Axé!



RODRIGUES, Vânia. Corta Capim. 2020.
Fonte: Acervo do autor.



RODRIGUES, Vânia. Corta Capim. 2020.
Fonte: Acervo do autor.



RODRIGUES, Vânia. Corta Capim. 2020.
Fonte: Acervo do autor.



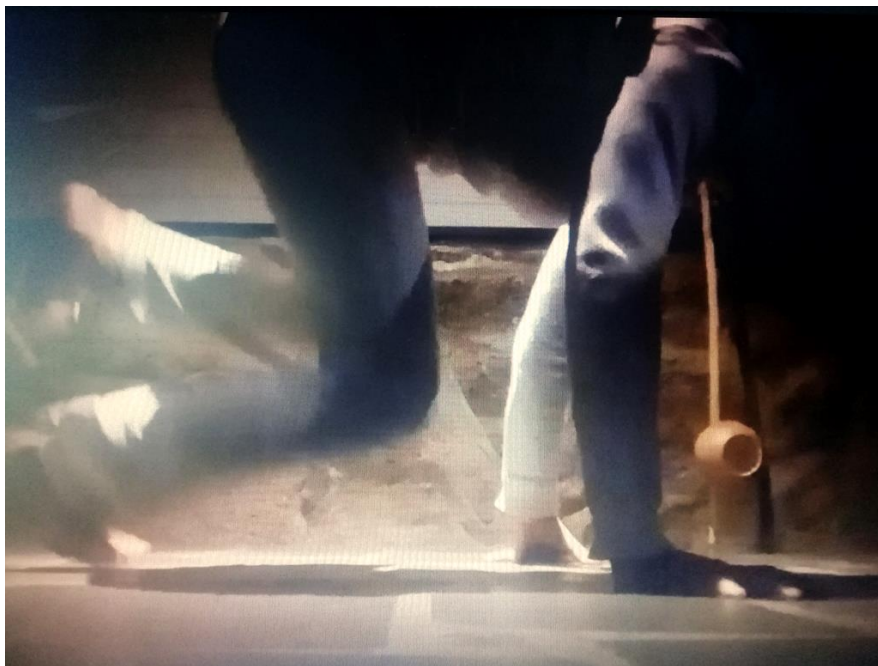
RODRIGUES, Vânia. Corta Capim. 2020.
Fonte: Acervo do autor.



RODRIGUES, Vânia. Corta Capim. 2020.
Fonte: Acervo do autor.



RODRIGUES, Vânia. Corta Capim. 2020.
Fonte: Acervo do autor.



RODRIGUES, Vânia. Corta Capim. 2020.
Fonte: Acervo do autor.



RODRIGUES, Vânia. Corta Capim. 2020.
Fonte: Acervo do autor.



RODRIGUES, Vânia. Corta Capim. 2020.
Fonte: Acervo do autor.



RODRIGUES, Vânia. Corta Capim. 2020.
Fonte: Acervo do autor.

Videoperformance Pele

Coletivo

Identidade Visual

PELE

Eloiza Gurgel

A vídeo performance “Pele” é fruto de um processo de criação coletivo iniciado em 2020, ano em que o planeta foi atravessado pela pandemia do coronavírus e pelas circunstâncias políticas e sociais geradas por tempos de reclusão e confinamento, mortes, luto, perdas. A urgência da vida mostrou-se incontornável, afrontando, muitas vezes, as vicissitudes da realidade pandêmica.

Como uma flor que nasce no asfalto, a esperança do verbo esperar e freireano, sempre atual, nos ensinou a importância de re-existir e buscar nas frestas desses tempos sombrios outras possibilidades para os encontros, para os afetos, para a criação. Surge dessa expectativa o Projeto Corpo Político, desenvolvido totalmente online por jovens artistas e estudantes de arte integrantes do Coletivo Identidade Visual (FFP/UERJ). O grupo possui como proposta a experimentação poética das linguagens contemporâneas da arte em um fazer colaborativo que incorpora o exercício de liberdade imprescindível às re-existências da arte. Em “Pele” o corpo é componente central na luta pela afirmação da vida. A pele, esse tecido poroso, revela e oculta o fluxo ininterrupto da existência nos limiares da vida interior e exterior, nas esferas do visível e do invisível, do material e do imaterial.

Nesse movimento incessante o corpo é um lugar de convergências e disputas de complexas pulsões morais, biológicas, políticas. As lutas de classes, de gêneros e todas as batalhas sociais se desenvolvem neste âmbito. Na vídeo performance apresentada pelo coletivo, o corpo vasto quer projetar-se para além das suas fronteiras, “matar o medo, morrer, nascer de novo.”



Coletivo Identidade Visual. Pele. Rio de Janeiro, 2020.
Fonte: Acervo do autor.



Coletivo Identidade Visual. Pele. Rio de Janeiro, 2020.
Fonte: Acervo do autor.

Instalação em processo

Toque

Lilian Amaral / Hélio Schonmann

TOQUE

A instalação TOQUE é obra em processo, unidade modular que se amolda à natureza de cada contexto expositivo. Uma trajetória que teve início em 2016, quando um conjunto inicial de autorretratos foi exposto no Museu de Saúde Pública Emílio Ribas. O convite partiu da curadora educativa da exposição Mais Que Humanos. Arte no Juquery, Lilian Amaral, que visualizou estreito diálogo entre a instalação e o acervo do atelier criado por Osório Cesar, foco daquela mostra.

Os setenta e dois autorretratos iniciais foram se multiplicando, hoje se aproximam de trezentos. A rede de produção de TOQUE conta atualmente com o apoio de instituições e ateliers espalhados por dez municípios paulistas, uma abrangência que enriquece muito nossa trajetória. Nosso processo intenso e extenso de construção colaborativa vem gerando diferentes respostas, tanto no plano subjetivo - de cada coautor, cada observador —, como no âmbito plástico-poético e institucional, estimulando práticas de acessibilidade.

TOQUE é acervo vivo e processual de autorretratos de pessoas com e sem formação artística, videntes e pessoas sem visão, pacientes psiquiátricos, entre outros. Um projeto que focaliza temas como identidade, alteridade, integração, acessibilidade, relação individual/coletivo, diversidade e a própria natureza do fazer artístico. Convidamos o público a se aproximar desse conjunto imagético plural, mergulhando num labirinto de semelhanças e de contrastes, estranhamentos e indagações sobre o que somos, em nossa grandeza e em nossa precariedade.



AMARAL, Lilian; SCHONMANN, Hélio.
TOQUE instalação em processo | autoria compartilhada. São Paulo, 2016.
Foto Hélio Schonmann.



AMARAL, Lilian; SCHONMANN, Hélio.
TOQUE instalação em processo | autoria compartilhada. São Paulo. 2016.
Foto Hélio Schonmann.



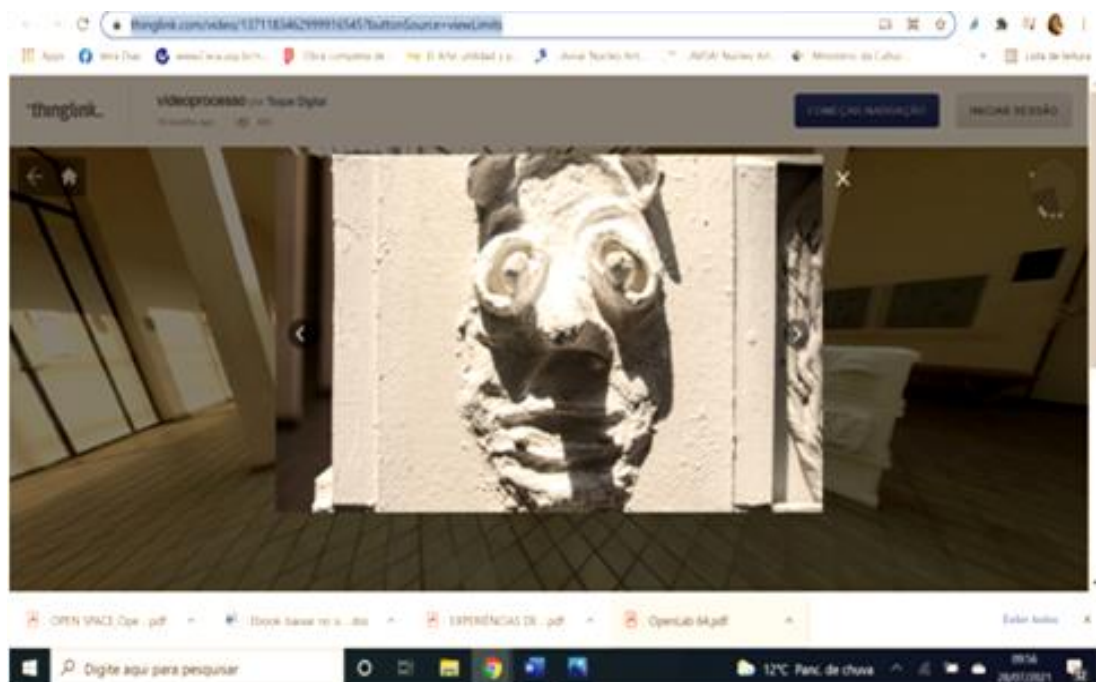
AMARAL, Lilian; SCHONMANN, Hélio.
TOQUE instalação em processo | autoria compartilhada. São Paulo, 2020.
Foto: Márcio Silveira



AMARAL, Lilian; SCHONMANN, Hélio.
TOQUE instalação em processo | autoria compartilhada. São Paulo, 2020.
Foto: Márcio Silveira



AMARAL, Lilian; SCHONMANN, Hélio.
TOQUE instalação em processo | autoria compartilhada. São Paulo, 2020.
Foto: Márcio Silveira



AMARAL, Lilian; SCHONMANN, Hélio.

TOQUE instalação em processo | autoria compartilhada. - Percursos virtuais. São Paulo, 2020.
Disponível em: <https://www.thinglink.com/video/137118346299916545?buttonSource=viewLimits>