



Artes visuais e educação: ensino e formação

Luciana Mourão Arslan
Roberta Maira de Melo
Organizadoras

EDUFU



Artes visuais
e educação:
ensino e formação

REITOR

Valder Steffen Jr.

VICE-REITOR

Orlando César Mantese

DIRETOR DA EDUFU

Guilherme Fromm

CONSELHO EDITORIAL

Carlos Eugênio Pereira

Emerson Luiz Gelamo

Fábio Figueiredo Camargo

Hamilton Kikuti

Marcos Seizo Kishi

Narciso Laranjeira Telles da Silva

Reginaldo dos Santos Pedroso

Sônia Maria dos Santos

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Editora de publicações

Assistente editorial

Coordenadora de revisão

Revisão

Revisão ABNT

Projeto gráfico, editoração e capa

Maria Amália Rocha

Leonardo Marcondes Alves

Lúcia Helena Coimbra Amaral

Zeila Abdala

Maira Nani França

Ivan da Silva Lima

Luciana Mourão Arslan

Roberta Maira de Melo

Organizadoras

Artes visuais e educação:
ensino e formação

EDUFU

Copyright 2017 © Edufu

Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio sem permissão da editora.

ORCID: Luciana Mourão Arslan <http://orcid.org/0000-0003-0191-8748>

ORCID: Roberta Maira de Melo <http://orcid.org/0000-0001-5381-7776>

DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-429-2>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A786v Artes visuais e educação : ensino e formação / Luciana Mourão Arslan,
1972-. Roberta Maira de Melo - Uberlândia, MG : EDUFU, 2017.
200 p. : il.

ISBN: 978-85-7078-429-2.
Inclui bibliografia

1. Arte e educação. 2. Professores de arte - Formação. 3. Arte -
Pesquisa. 4. . I. Arslan, Luciana Mourão, 1972-. II. Melo, Roberta Maira
de.

CDU: 7:37

Sumário

7	Apresentação
9	Formação e trabalho em artes visuais: a sobrevivência do artista <i>Luciana Mourão Arslan</i>
27	Pesquisa como prática formativa do professor em artes <i>Elsieni Coelho da Silva</i>
43	Abordagem histórico-cultural da criatividade no trabalho pedagógico do professor de Artes Visuais <i>Vera Lúcia Penzo Fernandes</i>
71	O ensino de arte e as mulheres/professoras em suas representações na educação em Minas Gerais <i>Roberta Maira de Melo</i>
87	Museu universitário de arte como laboratório de formação do arte-educador <i>Alice Registro Fonseca</i>
103	O discurso na mediação em Artes Visuais <i>Rachel de Sousa Vianna</i>
127	Arquivos pessoais como fonte e objeto de pesquisa sobre a Proposta Triangular <i>Raquel Mello Salimeno de Sá</i>
147	Falar do in/visível: considerações sobre diversidade sexual e ensino de arte <i>Alexandre Pereira</i>
165	Performances culturais e arte-educativas: do <i>e-laissez-faire</i> à educação digital crítica <i>Fernanda Pereira da Cunha</i>
197	Sobre os autores

Apresentação

Em 2009, o Mestrado em Artes do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) iniciou suas atividades. Desde então, as pesquisas sobre ensino de arte desenvolvidas na região intensificaram suas práticas de disseminação nos fóruns específicos. Antes da abertura desse curso de mestrado, cabe notar que muitos pesquisadores da área de ensino de arte eram compelidos a realizar suas pesquisas acadêmicas em programas de pós-graduação de História e de Educação, que se anteciparam na abertura de cursos de mestrado e doutorado na região do Triângulo Mineiro.

Após a criação do mestrado em Artes, ações e discussões, antes restritas aos grupos de pesquisas locais, se transformaram em dissertações de Artes na linha de pesquisa Práticas e Processos do recente programa; e esse movimento foi importante para conectar os pesquisadores locais com outros pesquisadores por meio de publicações e encontros científicos.

Como coordenadoras dos grupos de pesquisa locais – Núcleo de Pesquisa de Ensino de Arte (Nupea) e Interculturalidade e Poéticas de Fronteira (INfront) –, notamos que algumas temáticas que circulam entre os pesquisadores do interior nem sempre confluem para as discussões dos grandes centros urbanos. Nesse sentido, avaliamos que a reunião de tais pesquisas indica como a formação em arte inclui temáticas variadas que influenciam

timidamente a diretriz de muitos currículos de formação em artes. Este livro reúne textos que tratam de assuntos relativos ao processo formativo do profissional da área de arte: educador, professor ou artista. Assim, a formação e o ensino de arte no curso superior compõem o assunto central aqui, traduzido em temáticas e metodologias estruturantes da formação na área.

Luciana Mourão Arslan

Roberta Maira de Melo

Formação e trabalho em artes visuais: a sobrevivência do artista

Luciana Mourão Arslan

Ter uma “fonte de renda” é uma preocupação que acompanha egressos da graduação em Artes Visuais. Muitos cursos de graduação não oferecem disciplinas para discutir o exercício profissional na área, o mercado de arte, as políticas culturais, os subsídios públicos, as leis de incentivo cultural, os direitos autorais; nem mesmo a criação em artes visuais como uma profissão em transformação. Embora novas atividades profissionais tenham surgido nesse campo e estejam inseridas em um mercado, tais aspectos relacionados com a premência de ganhar dinheiro são considerados secundários, vulgares e mundanos no processo de formação. Nessa lógica, concluída a graduação, os egressos têm de enfrentar um campo de trabalho que desconhecem.

Em um estudo apresentado há dez anos, tratei do artista que busca sobreviver de sua produção.¹ Analisei a transição entre formação acadêmica e atuação profissional de artistas plástico-visuais egressos de bacharelado da cidade de São Paulo-SP. Hoje

¹ Enfoquei o artista, que busca sobreviver com base em sua produção, em pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” sob orientação do professor João Palma Filho – cf. Arslan (2002). Sob orientação do professor Celso Favaretto, escrevi depois a tese de doutorado, defendida na Universidade de São Paulo, *Amadores da arte: práticas artísticas em cursos livres de pintura da cidade de São Paulo*, que analisou artistas “amadores” não formados em curso superior e que sustentavam uma gama ampla de concepções de arte (Arslan, 2008).

verifico que o debate no Brasil sobre a atuação profissional na área de artes visuais, ou mesmo acerca da profissão do artista, é ainda acanhado nos trabalhos acadêmicos do campo das artes visuais. Dentre outros aspectos, essa lacuna revela, prioritariamente, uma insistência dos currículos de formação em manter uma imagem de autonomia do artista, em geral edificada sobre uma teoria analítica da arte que coloca a arte e o artista numa posição independente de toda a estrutura social e econômica. A negação em discutir qualquer dimensão prática ou econômica dessa profissão preserva concepções residuais de arte como um fazer separado da vida e dos artistas como profissionais míticos, que podem viver sem ter de pensar em dinheiro.

Podemos pensar numa formação em artes visuais que não seja baseada apenas em idealismos profissionais, mas num viés da estética pragmática (Shusterman, 1998); ou seja, pensar na arte em diálogo com as práticas artísticas reais e as experiências estéticas locais e globais. Muitas vezes, os “modelos profissionais” disseminados entre os graduados recém-formados são bastante rígidos e antiquados, o que gera uma situação de frustração para eles, pois se sentem muitos distantes de tais modelos incorporados (Arslan, 2002).

É nessa perspectiva pragmática que reapresento a discussão sobre a transição entre graduação e atuação profissional de artistas visuais por meio do reconhecimento das transformações na atuação profissional do artista, da reflexão acerca de novas ocupações surgidas no campo de artes visuais e de uma proposição de currículo de formação que não só dialogue com uma dimensão pragmática da profissão no campo das artes visuais, mas também discuta mercado e sistemas da arte.

A profissão do artista visual: das transformações à situação contemporânea

A profissão do artista não é atemporal.² Assim como outras profissões, assimila mudanças e transformações históricas, sociais e econômicas, dentre outras. Infelizmente, muitas análises sobre as transformações acerca do trabalho enfatizam quase sempre o trabalho fabril;³ por mais que isso pareça defasado, é esse o setor produtivo que gera as grandes discussões sobre as transformações das relações de trabalho. No entanto, as mudanças dos processos produtivos ocorridas entre os séculos XX e XXI, também, influenciaram o trabalho extrafabril a ponto de o artista plástico/visual⁴ se tornar menos manufactureiro e mais executivo.

Todas as profissões e ocupações estão inseridas em um macro processo de divisão social do trabalho, e nesse sentido é difícil separar a sociologia do trabalho da sociologia das profissões. As novas ocupações ou mesmo as transformações das profissões germinam de novas necessidades de interação social (Freidson,

² Alguns discursos sobre atos de criação artística estabelecem relações atemporais, ou seja, comparam a criação de artistas de vários períodos diferentes. De certa forma, isso neutraliza as influências econômicas e sociais nos processos de produção desses artistas. Por exemplo, a comparação entre um artista da Renascença italiana com um artista do Impressionismo francês pressupõe ignorar que as concepções da arte e os contextos de produção são distintos nesses casos. Minimizar tais diferenças significa adotar essa visão atemporal: considerar que a concepção de arte e de fazer arte não se alterou ao longo do tempo.

³ Sociólogos, historiadores e geógrafos (ver Antunes, 2000; Moreira, 2000) que estudam as transformações das relações de trabalho apontam o relógio e o dinheiro como marcos/agentes transformadores da relação entre homem e trabalho. Com as mudanças econômicas e o capitalismo, surgem novos sistemas de produção como o fordismo, o toyotismo e, contemporaneamente, o “pós-industrialismo” (Freidson, 1998, p.35).

⁴ Mantenho o termo artista plástico porque era mais corrente no período da pesquisa subjacente a este capítulo. Hoje o mais adequado seria “artista visual”.

1998, p.132). As especializações são responsáveis pelas mudanças profissionais e pelo surgimento de profissões. Sequencialmente, novas profissões pedem novos cursos de formação, e assim surgem a cada ano outros cursos de graduação.

Dessa forma, existe uma relação entre as práticas produtivas, a organização do conhecimento, o surgimento e a extinção de profissões. Por exemplo, a profissão “artista”, como se entende hoje, não estava disponível no rol de profissões na Idade Média ou na Grécia Antiga, porque a divisão social do trabalho nesses períodos ocorria diferentemente. Em tais períodos, havia práticas expressivas e artísticas, mas as concepções predominantes de arte e de artistas eram distintas (e supomos que, portanto, os “processos criativos” fossem outros). Além disso, há culturas que não operam com a mesma noção de arte e artista presente na maior parte do ocidente: nessas, simplesmente não há a profissão de artista.

A profissão do artista acompanha interações sociais diversas e está em processo constante de mudança. É possível notar transformações significativas na atuação profissional do artista no século XX:⁵ o modernismo inaugurou uma definição de arte e artistas, além de provocar alterações no mercado, que, por consequência, modificou as formas de divisão do trabalho artístico (Durand, 1989, p.291). *Marchands* ou galeristas, curadores, produtores culturais, críticos especializados, fotógrafos e cenógrafos especializados em trabalhos de documentação e exposição de arte são alguns dos “novos profissionais” que esse mercado suscitou. Como afirma Giannotti (2001) no texto “Os intermediários da arte”,⁶ essas novas profissões e interações sociais no campo artístico interferem e alteram a produção e profissão do artista plástico/visual, que

⁵ Uma revisão histórica das transformações da profissão do artista e das próprias concepções de arte já foi feita por autores como Shiner (2001) e Greffe (2013).

⁶ O texto “Os intermediários da arte”, de José Arthur Gianotti, foi publicado no caderno “Mais!”, do jornal *Folha de S. Paulo* de 9 de dezembro de 2001.

passou a depender de outras profissões, surgidas em razão de novas especializações.

No contexto brasileiro, Durand destacou o perfil do artista “executivo” dos anos 1970. Segundo ele, tal perfil seria o de um profissional que, além do curso superior, precisava dominar vários idiomas, ser versado em temas gastronômicos, vinhos, ter um ateliê “colunável” com um projeto feito por um arquiteto, dentre outras características que transcendem o simples ato de produzir arte. Também, a partir dos anos 70, observa-se que, nos Estados Unidos, a maioria dos artistas atuantes era formada em cursos superiores, quadro esse muito diferente do que havia nas décadas de 40 e 50 quando artistas sustentavam uma aprendizagem informal e “desajustada”, mais próxima de uma imagem do “*starving artist*” (Bueno, 1999, p.216).⁷ A vanguarda nas artes visuais, segundo Maria Lucia Bueno (1999, p.216), afastou-se da boemia e se “academizou”, enquanto as universidades passaram a veicular e divulgar novas produções artísticas e a ser o reduto de “alta cultura” (com as galerias e os museus de arte), representando o oposto da “vulgarização”.

Artistas formados: um cenário de sub-remuneração

Se nos mercados de arte hegemônicos os anos de estudo formal passaram a ser valorizados e, de certa forma, estabeleceram a distinção entre artistas amadores e profissionais, os anos de formação não garantiram aos artistas graduados uma situação profissional ou rendimentos equivalentes a outras categorias profissionais que exigem os mesmos anos de formação. Greffe (2013, p.97, 115) analisa estudos recentes realizados sobre a profissão dos artistas na União Europeia, Rússia, Austrália e Estados Unidos, que revelam uma tendência geral de baixa remuneração na área de Arte. Tais estudos

⁷ Termo empregado por Greffe (2013) para se referir à imagem comum do “artista que passa fome”.

consideraram aspectos como: tempo de formação, a fragilidade/segurança alcançada com a atividade profissional, probabilidade de ter sucesso na carreira, rendimentos, dentre outros. Greffe (2013, p.98) destaca que, apesar de os consumidores no mundo contemporâneo gastarem mais com cultura, os artistas parecem não terem sido proporcionalmente beneficiados. Esse cenário que os artistas ocupam, e que ele denomina de sub-remuneração, talvez seja ocasionado pela supressão de subsídios dos governos, pelo aumento de profissionais da área, ou mesmo pelo aumento de intermediários nas relações comerciais entre artistas e consumidores. Também, a maior especialização na área com o aumento de intermediários especializados em vendas, como galeristas, críticos, *sites*, fotógrafos e assessores de imprensa especializados, aumenta o mercado, mas também diminui os ganhos dos artistas que possuem mais gastos com tal nova estrutura de trabalho.

Atividades paralelas em uma jornada dupla de trabalho

Alguns artistas contemporâneos desenvolvem atividades paralelas (relativas ao campo de produção artística, atividades afins ou para-artísticas) que mantêm sua produção artística, pois, muitas vezes, os gastos com a produção são maiores que os lucros obtidos. Nesses casos, é essa outra atividade que determina os “tempos de criação”, que resultam regidos mais pelo tempo que sobra do que por qualquer outra motivação no viés dos “fluxos de processos criativos ou inspiração”. Por outro lado, hoje há uma quantidade maior de novas ocupações no campo da arte e da cultura as quais, se exercidas pelo artista, acabam contribuindo para seu trabalho por meio de sua inserção maior no meio: não é raro encontrar artistas que já trabalharam em galerias de arte como produtores e assistentes dos *marchands*, assim como em centros culturais e museus.

A arte não é sagrada: dinheiro e comércio não são maldição

O artista não consegue ter distanciamento de todo o tecido social e, muitas vezes, nem uma postura de independência, tampouco autonomia. Ele mascara uma inserção duvidosa – ou ingênua – no mercado.⁸ Alguns artistas brasileiros contemporâneos são conscientes de sua submissão às regras do mercado; metalinguisticamente, Jac Leiner comenta isso por meio de alguns de seus trabalhos: em 1997, ela apresentou um trabalho na galeria Camargo Vilaça intitulado *Foi um prazer*, feito de cartões de visitas de diretores de museus, curadores, donos de galerias e outros “contatos” que o artista deve ter. Essa obra sugere que, isolado (dos críticos, curadores, galeristas etc.), o artista não consegue tornar efetivo o seu trabalho.⁹

As produções de artes visuais estão presentes nas colunas sociais e no “mercado de luxo”. Andy Warhol enfatizava seu interesse pelas celebridades. A obra de Jackson Pollock virou cenário de uma modelo da revista *Vogue*.¹⁰ Pierre Huyghe, artista francês contemporâneo, por exemplo, projetou espaços para *Dior Home*. É difícil considerar a produção do artista, levando em conta apenas os aspectos individuais, pois o artista vive em tempos diversos, “como o tempo corporal da sensibilidade e da imaginação e o tempo social da divisão do trabalho” (Bosi, 2000, p.343). São indissociáveis da criação os aspectos socioeconômicos. O artista

⁸ O estudo de Miceli (1996), apresentado no livro *Imagens negociadas*, enfoca o caso de Portinari e sua possível ascensão profissional por meio dos retratos que pintou de diferentes personalidades.

⁹ Curiosamente, pude visitar essa exposição e ter a surpresa de encontrar um visitante (possivelmente um artista) anotando os contatos dos cartões em sua agenda.

¹⁰ Cecil Beaton. *The new soft look*. 1951. Photographed against a Pollock painting at the Betty Parsons show in March, 1951. *Vogue*, 1951 (essa fotografia integra o acervo National Gallery of Art, Washington, EUA).

depende de uma estrutura formada por outros profissionais para tornar efetivo seu trabalho de arte e, se forem inseridos em uma economia de mercado, os artistas perdem parte de sua autonomia. Por outro lado, colocar-se totalmente “fora do sistema”, além de utópico, pode ser elitista por se considerar independente ou acima de qualquer determinação, seja econômica ou política. Embora esse sentimento de “superioridade moral” seja atraente e recorrente em algumas biografias de artistas, é bastante ideal e pouco coerente com as práticas. Como explicita Durand (1989, p.XXV), negar qualquer ação que “lembra a premência de ganhar a vida” é uma atitude de distinção e esnobismo.

Associado ao que Abbing (2002) nomeia como “visão mitológica da arte”, há uma espécie de senso comum acerca dessa profissão, que associa a remuneração e o comércio a uma espécie de “maldição” em que a qualidade artística só existe se não houver encomenda: o dinheiro e o comércio desvalorizam e diminuem a arte. No entanto, se considerarmos que o artista pode pensar em vender o que produz, assumimos que há uma dimensão comercial no seu trabalho. Se assim o for, o artista deveria estar preparado para lidar com tal negociação.

Um currículo de formação que discuta o mercado e os sistemas da arte

É difícil identificar os motivos pelos quais muitos currículos não abarcam aspectos dos sistemas e mercados de arte. Hipoteticamente, podemos esboçar dificuldades e motivos. Por exemplo, os cursos de graduação pretendem “proteger” o estudante do mundo real, pois tais assuntos não são muito encorajadores – por vezes, até desconstroem a imagem do artista idealizada que mantém os estudantes “em curso”. Além disso, os cursos seguem *uma* concepção essencialista e analítica de arte que predomina na crítica, na História e na Filosofia da Arte e que se

apoia em uma distinção rígida entre arte e vida. Nessa perspectiva, a arte deve ser feita e apreciada com total desinteresse imediato, numa instância separada da vida (Shusterman, 2012). Dessa forma, compreender o mercado e os sistemas de lucros nos campos da arte e cultura requer especialização; e os artistas/professores, assim como os historiadores e teóricos da arte/professores, não são necessariamente versados sobre o assunto e muitos – o que é pior – têm aversão ao assunto (não por acaso, a maioria preferiu a universidade ao mercado).

Uma hipótese mesquinha e esquizofrênica, mas apresentada por alguns autores, é a de supor que, num mercado considerado competitivo, os alunos serão, em um futuro muito próximo, os concorrentes diretos dos professores, portanto não interessa prepará-los para o mercado. Mesmo que não assumam, os professores avaliam que não há um mercado significativo, por isso suas características não merecem constar no currículo.

Acrescente-se que são escassas as pesquisas acadêmicas que possam subsidiar tais abordagens sobre a atuação profissional do artista. Como o mundo profissional tem um aspecto efêmero (Carr-Saunders, 1933), é sempre problemático apoiar-se em discussões muito antigas. Nos cursos superiores de Artes Visuais, com exceção dos raros alunos que aparecem na mídia impressa e passam a ser prova da inserção profissional garantida, muitos outros têm uma iniciação profissional na faculdade e, depois de formados, uma sequência desconhecida. É possível notar a ausência de estudos sistemáticos sobre o destino profissional dos alunos egressos de tais cursos, que insistem em usar os “sucessos” de poucos egressos como índices genéricos.

Muitas vertentes do pensamento educacional relacionam sociedade com educação e trabalho distintamente. No pensamento educacional marxista, isto é, no enfoque reprodutivista, a escola é vista como ambiente propício para “legitimar a reprodução cultural da desigualdade social, por meio da conversão das hierarquias

sociais em hierarquias educacionais” (Palma Filho, 1996, p.27). Noutras palavras, a escola serviria para manter as estruturas sociais. Esse enfoque inclui o estudo de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron no livro *A reprodução* (Bourdieu; Passeron, 1975). Mas o enfoque reprodutivista tem de ser entendido com certa cautela, porque nenhum sistema conseguiu assegurar sua total reprodução. Apesar da crítica, tal enfoque serviu para mostrar que a escola não pode ser vista como instituição socialmente neutra (Palma Filho, 1996).

Na perspectiva da educação emancipatória, um currículo não consegue determinar de todo seus resultados, pois ela depende da interação da estrutura educacional com professores, alunos e comunidade. Ao contrário do enfoque reprodutivista, aqui os sujeitos são potentes, dialogam com a estrutura educacional e podem transformar as estruturas sociais. O preparo do curso superior surge dessa interação dos professores com os alunos e os profissionais da área. Assim, na composição de um currículo de formação, uma consciência do campo profissional pode evitar a disseminação de modelos profissionais atemporais e equivocados. É importante detectar os caminhos profissionais dos alunos egressos: o estudo do destino profissional possibilita o diálogo entre o curso superior e os conflitos e as mudanças profissionais.

Na formação dos artistas – cabe dizer –, só é possível transformar positivamente tal profissão se houver o reconhecimento de uma educação profissional. Cada vez mais, são os considerados “não artistas” aqueles que têm sobrevivido no meio da arte em detrimento de quem tem formação acadêmica em artes visuais. Esses últimos, por vezes, estão muito centrados em ações mais voltadas a interesses individuais ou de um grupo pequeno. Não raro, artistas visuais segregam colegas de profissão por diferenças de concepções artísticas. Por isso, o grupo profissional é sempre desarticulado. Todos perdem. Embora existam muitos artistas no mundo contemporâneo, não aprendem a compartilhar experiências,

apoiados na ideia de uma concorrência acirrada e uma possível e valorizada individualidade.

A universidade não é neutra. Ao olhar para o lugar que o profissional recém-formado ocupa, poderia propor uma reflexão dos compromissos sociais que a escola pretende ter ou teve. Conforme seja postura que a faculdade/universidade prefere ou pretende manter na sociedade, o insucesso profissional de seus ex-alunos “pode até ser visto como algo positivo”, supondo que o curso pretende formar um grupo “contracorrente” que subverta a organização profissional estabelecida. Mas, mesmo nesse caso, tal postura tem de ser assumida e explicitada com clareza aos estudantes. O diálogo entre os cursos superiores e a pesquisa de campo sobre a atuação profissional precisa ser reaberto e incluir questões econômicas e sociais que são ignoradas nos cursos superiores de Artes Visuais. Discutir o exercício profissional pode evitar que o recém-formado seja pego de surpresa por um mundo desconhecido de uma profissão que ele não mais reconhece.

Se alguns cursos demonstram curiosidade sobre o destino de seus alunos, a maioria dos coordenadores de cursos superiores da área parece ponderar a influência que o mercado de trabalho teria sobre a estrutura e o currículo dos cursos superiores de Artes Visuais. O temor de se render à tecnocracia ou a modismos – argumentos contra a relação mercado de trabalho e formação – pode gerar uma reprodução de desconhecidos ou modelos profissionais antigos. Mas – cabe frisar – os modismos são verificados no campo cultural mesmo quando esse se afirma divorciado do mercado (Durand, 1989).

Se a profissão tem seu exercício acobertado, o que rege ou define as disciplinas a serem ensinadas? De onde saem os códigos éticos e morais, as diretrizes profissionais ensinadas numa graduação em Artes Visuais? Infelizmente, em alguns casos, são determinadas pela historiografia da arte e uma concepção de arte analítica e distante das experiências estéticas contemporâneas.

Ressalta-se, nesse sentido, que a sociologia das profissões está sempre em diálogo com a sociologia do conhecimento e que o conhecimento tem de ser alimentado pelas práticas, senão, ao menos, focar mais nelas.

Uma primeira diretriz a ser incluída em um currículo de artes visuais/bacharelado seria: tal curso pretende formar artistas ou profissionais para atuar no campo da arte? Quais profissionais o curso pretende formar?

Defendo currículos generalistas que, ao apresentarem um currículo para artistas, abordem questões dos processos de venda, circulação e disseminação da arte. É possível construir um currículo cujas disciplinas não fiquem restritas aos processos de construção e criação das obras, em que todo o contexto de legitimação e circulação da arte seja considerado. Isso não só integra uma formação política do artista, como também possibilita ao estudante reconhecer outras atuações do campo da arte em que pode atuar e se especializar. Embora seja importante compreender o fazer do artista numa ótica individual e autônoma de criação, é preciso reconhecer que tal compreensão se refere a uma concepção específica de arte: ligada a *uma* vertente de pensamento da arte e restrita a poucos circuitos de legitimação e circulação.

Conhecer e pensar sobre a atuação profissional do artista visa à reflexão sobre processos extra-artísticos que influem nos sistemas da arte. Um profissional de artes visuais ainda em formação precisa saber que os espaços culturais, os museus e a crítica de arte são influentes – não neutras – no mercado de arte. Visitar e frequentar museus e galerias, ler críticas de arte e ficar alheio a tais forças econômicas é, no mínimo, agir com ingenuidade. No mercado há um jogo complexo de relações nas quais estão em jogo muito mais do que os valores artísticos formais e essenciais.

Nessa perspectiva, se o aluno egresso decidir ser artista, terá conhecimento de seu meio e uma consciência cultural, social e econômica que envolve seu trabalho. Ele saberá discorrer sobre

as políticas dos subsídios estatais para produção artística e as relações de poder e mercado. Reconhecerá públicos distintos e tendências multiculturais do mundo da arte. Conhecerá os aspectos múltiplos de sua profissão. Poderá considerar novos contornos para ela. Enfim, ao reconhecer a profissão do artista como dinâmica e passível de transformações, um estudante de arte pode aprender como ocorrem relações factuais nela.

Outro aspecto a ser destacado se refere à possibilidade da inclusão de estágios na graduação. Há uma tendência forte para iniciar e experimentar a vida profissional durante o curso, e não somente após seu término. Aliás, o início antecipado das atividades profissionais determina muito as expectativas e atuações dos profissionais após a formação. As atividades profissionais e os estágios realizados durante o curso de Artes Visuais são muito eficazes, mas, muitas vezes, são opcionais ou ficam restritos às ações da licenciatura.

Propostas para um currículo de artes visuais

Com um funcionamento particular, os sistemas artísticos têm sido estudados por grupos interdisciplinares em um campo denominado “gestão cultural”, que analisa os sistemas de circulação da cultura segundo aspectos poéticos, estéticos, políticos, antropológicos, econômicos e sociológicos. Tais estudos ajudam a elucidar a lógica da produção para artistas.

Realmente, o mercado de arte, galerias e leilões, não obedece a lógicas tradicionais da economia, como oferta e procura. Os preços são fixados nas galerias sem que se saiba se haverá comprador ou não, e não há uma lógica de utilidade na fixação de tal valor. Isso não significa que tal mercado não seja regido por fatores econômicos, significa que a economia da cultura se caracteriza por uma formação mais complexa. Igualmente, compreender os mercados de arte requer abordagens multidisciplinares que vão além da economia.

Por exemplo, não é consensual o preço atribuível a uma obra de arte. Depende da oferta e da procura, do período em que foi produzida, da história da obra (dos locais onde foi exposta), do currículo do artista, da técnica e dos materiais empregados na sua confecção, do estilo ou ainda da sua dimensão. Na economia das obras de arte, em geral, são as galerias e os leilões que vendem e negociam, mas – cabe ressaltar – muitos artistas têm produzido obras financeiramente muito custosas e efêmeras para locais específicos tais como: museus e feiras. Nesses casos, algumas são patrocinadas por empresas. Na Inglaterra e nos Estados Unidos, algumas associações se especializam nessa mediação entre empresas e mercados, a qual Greffe (2013) define como “nova encomenda”.

Com efeito, os grupos de colecionadores não são formados somente por *experts* interessados em arte, mas também por empresas, que sustentam hoje grandes coleções de arte a ponto de, muitas vezes, superar colecionadores individuais. Assuntos como encomenda, coleções, relações e mediações com empresas compõem o cotidiano profissional do artista, envolvem contratos de comodato e venda, por isso precisam ser discutidos em uma graduação.

Para ajudar a enfrentar tal mercado, já é possível encontrar uma literatura específica e algumas orientações que transcendem a ideia de simples talento profissional ou de como organizar um portfólio. Greffe, por exemplo, esboça aspectos que influenciam na ascensão profissional em artes: a origem social do artista, o gênero (as mulheres recebem remunerações menores, também, nesse campo), o nível de qualificação (quanto mais alto maior a remuneração provável), o ambiente de trabalho, a estratégia artística (como a atitude ante a inovação artística), a criatividade, as condições socioeconômicas. Para ele, muitas vezes, o sucesso profissional não se relaciona prioritariamente com o mérito da produção. E, concordando ou não com tal lógica, ela pode ser debatida em cursos de graduação. Nessa mesma vertente de pensamento, outra autora, Caroll Michels (2013),

escreve um guia “onde simplesmente e intencionalmente não aparece a palavra ‘talento’”.

Considerações finais

Embora existam publicações e estudos que orientam tais discussões na graduação, algumas se referem a outros contextos. E, mesmo numa “economia globalizada”, a transposição direta do estatuto profissional de artistas estadunidenses ou europeus fica inválida no contexto brasileiro. Noutros termos, é preciso considerar os elementos que envolvem o artista e o seu meio.¹¹ Além disso – convém reiterar –, o exercício profissional é sempre um campo fluido e movente, sujeito a alterações constantes. Eis por que se faz absolutamente necessário desenvolver no Brasil pesquisas acerca de como sobrevivem os artistas e como ocorrem as transformações das profissões na área de artes visuais. Tais pesquisas têm de visar ao desvendamento do além das aparências: buscar na relação social o efetivo e palpável trabalho do profissional. Interessa apontar o quão variáveis essas podem ser: excluindo um conceito ideal e estático da profissão, que individualiza e valoriza o fetiche do objeto artístico e seu criador e só faz reforçar ideias estereotipadas sobre o artista.

Saber como se dá o sustento do artista, a influência das instituições de formação e incentivo das produções culturais e conhecer como os artistas de seu tempo subsidiam sua produção ou reconhecem a necessidade do exercício de outra atividade profissional paralela são questões pertinentes à compreensão do trabalho do artista e elucidam a lógica da produção “criativa” na

¹¹ Em seu livro *Artes plásticas no século XX: modernidade e globalização* (Bueno, 1999), a socióloga Maria Lucia Bueno tenta unificar o estatuto profissional. Em suas análises, as posições profissionais parecem demonstrar muito bem certa aproximação entre *status* de artistas de diferentes países. A influência existe, e o argumento da socióloga de desterritorialização da arte é convincente em um plano mais geral.

contemporaneidade. Os cursos de Artes Visuais, ao discutir o tema da profissão, podem descortinar princípios filosóficos, éticos e políticos das artes visuais.

Referências

ARSLAN, Luciana Mourão. *O artista que sobrevive*: incursões profissionais dos artistas plásticos paulistanos, recém-formados, no início do novo milênio. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2002.

ARSLAN, Luciana Mourão. *Amadores da arte*: práticas artísticas em cursos livres de pintura da cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ABBING, Hans. *Why are artists poor?* The exceptional economy of the arts. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2002.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BUENO, Maria Lucia. *Artes plásticas no século XX*: modernidade e globalização. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

CARR-SAUNDERS, Alexandre Morris. *The professions*. Oxford: The Clarendon Press, 1933.

DURAND, José Carlos. *Arte, privilégio e distinção*: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1955–1985. São Paulo: Perspectiva, 1989.

FREIDSON, Eliot. *Renascimento do profissionalismo*: teoria, profecia e política. São Paulo: Ed. USP, 1998. [1923].

GIANNOTTI, José Arthur. Os intermediários da arte. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 dez. 2001. Mais!

GREFFE, Xavier. *Arte e mercado*. São Paulo: Iluminuras, 2013.

MICELI, Sergio. *Imagens negociadas*: retratos da elite brasileira (1920–1940). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MICHELS, Caroll. *How to survive and prosper as an artist: selling yourself without selling your soul*. New York: Helry Holt and Company, 2013.

MOREIRA, Rui. O paradigma e a ordem (genealogia e metamorfoses do espaço capitalista). *Ciência Geográfica*, Bauru, n.13, p.31-44, maio/ago. 2000.

PALMA FILHO, João Cardoso. *As reformas curriculares no ensino estadual paulista de 1960 a 1990*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SHINER, Larry. *The invention of art: a cultural history*. Chicago: The University of Chicago Press, 2001.

SHUSTERMAN, R. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

SHUSTERMAN, R. Aesthetics as philosophy of art and life. *Journal of the Faculty of Letters*, Tokyo, v.37, p.35-45, 2012.

Pesquisa como prática formativa do professor em Artes

Elsieni Coelho da Silva

A pesquisa como prática formativa do professor em artes se apresenta como proposição e resultado de estudos iniciados em 2000 quando procuramos compreender e refletir sobre o papel da pesquisa na formação docente. A reflexão culminou na tese de doutorado *A pesquisa como prática docente universitária* (Silva, 2013). O objetivo geral da pesquisa incluiu identificar, compreender e analisar concepções de pesquisa à luz de *motivações, sentidos e finalidades* atribuídas historicamente à pesquisa por docentes de licenciaturas ao explorá-la como fazer educativo na formação de professores. Logo, motivações, sentidos e finalidades deram contornos teórico-metodológicos ao processo de chegar a uma concepção de pesquisa; igualmente, delinearam categorias de análise para problematizar a proposição da pesquisa como procedimento de formação docente, relativizando-a pelos dados coletados.

O tema daquela investigação se originou em nossa formação via pesquisa em licenciatura (1985-1990) e em nossa atuação docente (iniciada em 1989), da educação básica ao ensino superior em Artes Visuais. De 1989 aos dias atuais, nossa “professoralidade” – nossa produção de sentido do modo de ser, de estar e se tornar educador – tem se constituído com base tanto na reflexão-nação como estratégia de superação de problemas e dificuldades em sala de aula quanto na reflexão-sobre-a-ação (Schön, 1992), estruturada em relatórios sobre os projetos de ensino utilizados

para (re)elaborar planos de cursos (Demo, 1998) e produzir pesquisa sistematizada. Assim, este estudo traz, necessariamente, marcas desses referenciais identitários de formação e atuação que nos levam, desde já, a assumir a importância da pesquisa como prática educativa na formação e atuação docentes.

Tal posicionamento não supre nossa necessidade de pensar na pesquisa para a formação permanente de educadores atuantes e futuros professores. Antes, fomenta questionamentos e inquietudes, teóricos e práticos. Por isso, buscamos relatos de pesquisa como prática docente universitária na formação de professores. Embora não haja tradição de uma formação tal e estejamos cientes de que problemas diversos dificultam a existência da pesquisa como fazer educativo em âmbito geral nas universidades brasileiras (Souza, 2009), há iniciativas políticas, educativas, culturais e sociais indicativas de um campo fértil para investigação na atualidade. Eis por que cremos que a pesquisa possa se tornar, cada vez mais, uma atividade educativa recorrente e superar práticas que, muitas vezes, separam-na do professor.

Ao propormos investigar o fazer educativo de professores universitários que exploram a pesquisa na formação docente, buscamos características próprias em cada ação pró-prática educativa descrita nos relatos. Mas cremos que essas se constroem numa dinâmica de continuidade entre o individual, o social e o institucional; entre o sujeito e a cultura; entre o conhecimento, a ação e a prática. Acreditamos que essas práticas educativas seguem uma liberdade pessoal autêntica para escolher, transgredir regras e construir (novos) valores. Isso porque se definem na maneira de ser e estar na profissão, adaptativamente ou com resistência, de forma conservadora ou em prol da mudança. Mais que prática, podem se tornar *práxis*, em que o professor se assume como agente do ato de não só (re)criar suas condições de trabalho – *sua* prática educativa mesma —, mas ainda de criar concepções e práticas com compromisso social e de transformação (Kosik, 1976).

Quando se fala de pesquisa na formação docente no Brasil hoje, é comum associá-la à ideia de professor pesquisador, expressão empregada no fim da década de 1960 por Stenhouse (1987), na Inglaterra, para definir o professor como pesquisador da sua prática – prática que, mais tarde, foi nomeada como pesquisa-ação (Elliott, 1998). A disseminação dessa ideia em nosso país ganhou notoriedade nos anos 90, demarcando debates e pesquisas que evidenciam a abordagem do “professor pesquisador” numa prática de pesquisa-ação na formação de professores. Assim, é na proposta do “professor pesquisador” (Pimenta, 2005) que a prática da pesquisa-ação tem assumido um papel preponderante na formação ao situar o professor como produtor de conhecimento (Ventorim, 2005).

Vemos essa proposta como avanço na concepção de formação docente; mas cremos que ainda tenha limitações (Guimarães, 2004). Por exemplo, por restringir as pesquisas às questões didático-pedagógicas sob o tipo predominante da pesquisa-ação; por ser uma ideia encampada quase exclusivamente por professores das disciplinas didático-pedagógicas, e não como projeto de curso permeado pela pesquisa como prática de formação global; enfim, por trabalhar a pesquisa quase exclusivamente na formação de professores em exercício. Da forma como entendemos, tais aspectos inibem a construção de um currículo tangenciado pela relação entre ensino e pesquisa e suas contribuições distintas para formar professores.

Posto isso, este estudo reconhece atualidade em seu tema e a necessidade de problematizá-lo com base em pressupostos teóricos e fatos concretos – a prática docente – para chegar a novas concepções sobre a pesquisa na formação de professores. Tais concepções importam aqui fundamentalmente não como especulação teórica, mas como possibilidade de contribuir para mudar a realidade corrente da pesquisa como prática educativa no plano do conhecimento e no plano histórico-social (Frigotto, 2006). O estudo parte deste *questionamento*: quais são as

características das práticas de docentes de licenciaturas da UFU na relação entre professor formador, professor formando e objeto de estudo ao trabalharem a pesquisa como prática educacional na formação docente?

Tal questionamento requer apreender as finalidades e concepções de pesquisa de que decorrem tais características. E construir resposta a essa indagação com base nos dados de campo exigiu rever a concepção teórica de “professor-pesquisador” e de “pesquisa-ação” (Elliott, 1998; Stenhouse, 1987), que preveem a inclusão do ideário do “professor reflexivo” (Schön, 1992). Dentre os estudiosos brasileiros, destacamos Lüdke (2004b) e Pimenta (2004) e a crítica a essas concepções feita por Duarte (2003) e Miranda (2004). Numa vertente distinta, cabe ressaltar Freire (1996, p.32) que questiona a proposição do “professor pesquisador” porque ser pesquisador não é qualidade ou forma de ser ou atuar que se acrescenta à de ensinar; antes, é o exercício de ir da “curiosidade ingênua” à “curiosidade epistêmica”. Como Freire, Demo (1998) defende que educar formalmente supõe pesquisar com a função primordial de preparar o educando para intervir, ele concebe a pesquisa como atitude cotidiana e de resultados, princípio científico e educativo. Mas há dissonância entre a concepção de pesquisa em Demo para formação docente e de uma educação pela via da pesquisa.

A seu turno, Cunha (1996) defende a inserção da pesquisa na educação básica. Ao enfatizar um ensino com pesquisa, aponta como exigência a formação do professor como pesquisador para que esse possa trabalhar a construção do conhecimento e da aprendizagem do educando sobre o objeto de ensino concebido pelo paradigma emergente de pesquisa. A concepção de formação do professor como pesquisador foi tratada, também, por Severino (2009, p.69) que enfoca a lógica formal da pesquisa e sua aprendizagem. Para ele, é “preparando o bom pesquisador que se prepara um bom professor universitário ou qualquer outro profissional”.

As abordagens desses autores entrelaçam o sentido de formação para atuação educacional e a acepção da construção do conhecimento permeada pela pesquisa. Mas cada uma contém princípios, valores e estratégias peculiares, há diferenças na posição do professor formador e do professor formando, na relação entre sujeito e objeto e na concepção de educação e na de pesquisa como processo educativo para um “estar em pesquisa” e/ou um “fazer pesquisa” (Beillerot, 2001, p.73). Portanto, nosso embasamento teórico se encontra constituído por contornos distintos da ideia de pesquisa na formação. Entendemos que são aqui necessários porque cada proposição – assim pensamos – deixa entrever limitações, por exemplo, ante as finalidades da pesquisa na formação docente, a atenção ora se volta ao domínio do objeto de ensino ora a si próprio como profissional ora ao seu educando. Perde-se a dimensão global da relação entre pesquisa, docente e ensino.

Na busca pela compreensão de concepções de pesquisa na formação de professores, enveredamos por uma pesquisa de campo, em análises de práticas docentes universitárias, não restrita à formação do professor de artes por entender que os dados favoreceriam a sua ampliação. Ao definir o universo da pesquisa, optamos por trabalhar com um docente de cada licenciatura, dos 15 cursos de graduação dentre os 16 ofertados nos *campi* de Uberlândia em 2008. De antemão, excluímos o curso de Enfermagem, visto que forma professores para atuar exclusivamente em curso técnico, os outros formam para os níveis educacionais: infantil, fundamental e médio (Artes Plásticas, Artes Cênicas, Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia e Química).

Numa fase exploratória, a busca desses professores se embasou na aplicação de questionário a ex-alunos de licenciaturas da UFU em 2008 que hoje lecionam na rede municipal de ensino de Uberlândia (MG) e a alunos do último ano dos cursos de licenciatura, assim como em fontes documentais que evidenciam os “líderes” dos

grupos de pesquisa na UFU cadastrados no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e orientadores de iniciação científica registrados na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPP). De posse dos nomes dos professores pré-indicados nos questionários e daqueles que têm maior índice de orientação de iniciação científica, lemos seus currículos na plataforma Lattes (CNPq).¹ Procuramos verificar a posição concreta de cada docente na estrutura universitária e seu núcleo de relações com licenciandos, professores e com as políticas de pesquisa e iniciação científica.

Numa escolha intencional, definimos os 15 formadores que compõem o universo da pesquisa subjacente a este texto. Portanto, o estudo não representa a prática comum na formação na UFU, mas a prática daqueles cujas atividades educativas são mediadas pela pesquisa em diferentes áreas do conhecimento. Em sua totalidade, a realidade investigada é vista como algo estruturado dialeticamente como um todo, mas não entendemos aqui que esse todo constitua a totalidade de uma realidade (Kosik, 1976). Assim, a investigação se caracteriza como estudo de caso, ou melhor, de “casos múltiplos” (Yin, 2006). O caso se constitui em torno dos formadores universitários que assumem a pesquisa como fazer educativo em licenciaturas da UFU. Cada caso é um caso, mas cada caso nos permite fazer comparações e analogias para enriquecer a pesquisa pela diversidade. Eis o porquê de um estudo de caso com mais de uma unidade de análise.

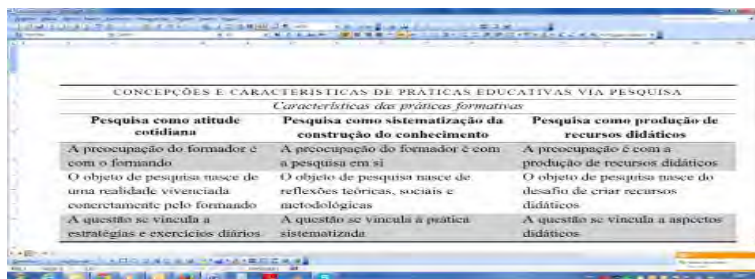
A coleta de elementos para caracterizar as práticas educativas e como fundamento para a pesquisa foi feita amparada em entrevista semiestruturada (Lüdke; André, 1986). Com base na visão dos docentes relativa a seu fazer educativo, consideramos três eixos básicos de informação: a história de formação do formador como

¹ Currículo Lattes é um instrumento do governo federal disponível a quem tem interesse em cadastrar, registrar e atualizar sua atuação profissional e produção de pesquisas. É usado especialmente por acadêmicos e pesquisadores e está disponível na rede mundial de computadores como banco de dados para consulta pública.

pesquisador, a descrição de seu fazer educativo e as circunstâncias institucionais em que esse se desenvolveu.

Após uma pré-análise para extrair o objetivo principal da pesquisa na formação docente, apuramos três concepções de pesquisa do grupo de entrevistados representando: pesquisa como atitude cotidiana – o sujeito em formação (42,9%), pesquisa como construção de conhecimento – objeto de estudo (35,7%) e pesquisa como produção de recurso didático-pedagógico – estratégias de ensino (21,4%). A partir daí, numa análise crítica, buscamos evidenciar as características de tais práticas educativas relatadas, o movimento dialético da relação entre *formador*, *formando* e seus *objetos de estudo*.

Numa abordagem dialética materialista, a análise dos dados como traz Frigotto (2006, p.88) “representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, as mediações e as contradições que constituem a problemática pesquisada” numa análise que se estabelecem as relações entre a parte e o todo. As análises das características das práticas docentes, nas três concepções de pesquisa, emergidas no processo de identificação de categorias, partem como desdobramento daquelas destacadas no quadro a seguir.



CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS VIA PESQUISA		
Características das práticas formativas		
Pesquisa como atitude cotidiana	Pesquisa como construção do conhecimento	Pesquisa como produção de recursos didáticos
A preocupação do formador é com o formando.	A preocupação do formador é com a pesquisa em si.	A preocupação é com a produção de recursos didáticos.
O objeto de pesquisa nasce de uma realidade vivenciada concretamente pelo formando.	O objeto de pesquisa nasce de reflexões teóricas, sociais e metodológicas.	O objeto de pesquisa nasce do desafio de criar recursos didáticos.
A questão se vincula a estratégias e exercícios diários.	A questão se vincula à prática sistematizada.	A questão se vincula a aspectos didáticos.

Na *pesquisa como atitude cotidiana*, a prática formativa por meio da pesquisa pressupõe conhecer o formando – entendê-lo como sujeito histórico, social, cultural, profissional e político – para saber se reconhecem em si esses atributos. A escolha do objeto de

estudo parte da problematização de situações concretas vividas pelo formando que lhe dê significado pessoal e social. Portanto, a formação requer ir da prática à teoria e desta àquela, exercitando a curiosidade ingênua e a curiosidade epistêmica – diria Freire. Dos relatos desses formadores sobre suas práticas, depreendemos que qualquer formação mediante a pesquisa tem de explorar explicitamente a relação do formando com o objeto pesquisado antes das questões que envolvem o pesquisar. A conscientização de si e das questões vivenciadas concretamente que motivam a escolha do objeto de pesquisa parece mais coerente com uma educação que privilegie a *práxis* na formação do sujeito – sua emancipação e seu preparo para intervir.

Na *pesquisa como sistematização da construção do conhecimento*, as práticas educativas vão se caracterizar pela reflexão sobre o objeto e sobre as imposições do pesquisar – dentre essas, o domínio teórico e metodológico para problematizar e elaborar uma questão-problema alheia à relação do sujeito-pesquisador com seu objeto de estudo ou com a (sua) *práxis*. Nos relatos desse grupo sobre suas práticas de formação, o uso da pesquisa como sistematização da construção do conhecimento revela certo cuidado com aprender *a fazer*, *o tornar-se pesquisador*. Entendemos, porém, que a formação de pesquisador do formando não basta para alimentar a percepção – desejável – de que a pesquisa é meio de educar formalmente. Se a formação foca no produto, no conhecimento sobre dado objeto de estudo, cabe reconhecer aí certo risco de o ensino pertinente a essa prática se tornar mais expositivo.

Na *pesquisa como produção de recurso didático-pedagógico*, curiosamente, as práticas alinhadas nessas características relatadas pelos informantes se distinguem entre si. Num caso, construir o objeto supõe considerar quem é o formando – seu potencial: ponto de partida e alvo da observação e percepção do formador – antes de investir em sua formação mediante pesquisa; noutro caso preocupa o formador com a concepção de objetos que possam servir para

transposição didática, isto é, facilitar a apreensão de conteúdos em sua área de conhecimento; por fim há o caso em que formar por meio da pesquisa prevê a participação do formando como colaborador – por exemplo, como “ilustrador de cartilha” para transposição didática concebida pelo formador. Essas distinções, porém, não bastam para anular a coerência da formação pela pesquisa que a compreende como recurso didático-pedagógico para formar professores.

À luz do materialismo histórico dialético em Marx (Frigotto, 2006), a concepção que construímos constitui uma *síntese* que apreende o todo e as partes, a negação da tese e da antítese sobre a pesquisa teórica na formação e a pesquisa de campo. Dito isso, as categorias permitem analisar, na perspectiva do *movimento dialético* das práticas que lhes dão lastro, suas características, seus limites e suas contradições localizadas e determinadas historicamente (Frigotto, 2006) e também enfoques específicos para construir e propor *outra concepção* de pesquisa na formação docente: *a prática da pesquisa como prática educativa*.

Na proposição de *prática da pesquisa como prática educativa*, essa evidencia dois fazeres que se imbricam: pesquisar *para aprender e para ensinar*, num processo que pressupõe vivências e aprendizagens como parte da experiência – o que leva ao estar-em-pesquisa, ao pesquisar, ao planejamento, ao desenvolvimento e às ações posteriores – e numa apreensão constante que advém de reflexões sobre a prática da pesquisa e a aprendizagem da construção do conhecimento. Essa concepção demanda conscientização da pesquisa como processo formativo do professor e reflexões sobre sua potencialidade como prática educativa, como meio de intervir e provocar mudanças educacionais. Raramente os dados analisados permitiram ver essa conscientização como demanda a ser suprida pelo formador e como algo importante, antes os dados indicam ausência de importância e que construir conhecimentos sobre tal processo

demanda reflexões e aprendizagem que se constroem enquanto se desenvolvem o pesquisar e as práticas que a pesquisa impetra, inclusive seus resultados. Nessa concepção-proposição de pesquisa para formar professores em artes, o formador se preocupa com o resultado da formação por meio da pesquisa, o objeto é o processo de pesquisar como reflexão e aprendizagem sistemática, e a questão é a práxis da pesquisa como processo de formação e aprendizagem.

Foco no resultado da formação

Na pesquisa como prática educativa, apresentar uma preocupação com o resultado da formação docente quer dizer estar no professor – em sua história e sua formação – o ponto de partida para construir uma educação emancipadora. Eis por que uma e outra precisam ser exploradas sistematicamente numa prática educativa mediada pela pesquisa. Tal atitude convém à conscientização de que é preciso consciência para fazer escolhas, tomar decisões e enfrentar rupturas; permite também a formadores e formandos vê-la como possibilidade de conscientização de que o mundo da educação está repleto de relações sociais – idiossincráticas e interpessoais –, de relações com o mundo (fora da escola); vê-la como capaz de intervir na formação do sujeito para torná-lo mais apto a – também ele – intervir e, assim, ser agente da história. Eis por que defendemos o processo do pesquisar como objeto de aprendizagem.

O pesquisar como objeto. Estamos propondo uma apreensão do *processo de pesquisar* na condição de prática educativa cultivada como reflexão e/ou objeto de estudo e que privilegia sua aprendizagem sistematicamente para uma educação por meio da pesquisa. Tal concepção se alia mais efetivamente ao primeiro grupo de docentes – que trabalham a pesquisa como atitude cotidiana – e a Freire (1996) – para quem ensinar, aprender e pesquisar são práticas indicotomizáveis. Apreender o processo de pesquisar é, também,

ir às práticas que o fazer pesquisa requer. Reconhecemos isso na segunda categoria de análise: pesquisa como sistematização da construção do conhecimento, mas, nas práticas educativas relatadas, o pesquisar se apresenta menos como meio de aprendizagem e de ensino e mais como construção de conhecimento sobre objetos de ensino. Como meio, a pesquisa se apresenta na condição de recurso didático-pedagógico – de natureza investigativa —, caracterizado pelo questionamento reconstrutivo dos modos de educar, que contrapõe à feição predominantemente técnica da terceira categoria de análise, seu papel didático-pedagógico. O pesquisar como objeto traz para o debate a *práxis* da pesquisa na formação e intervenção por meio dela.

Práxis da pesquisa como questão. Conforme identificamos nas características das práticas educativas da primeira categoria de análise, é na importância dada a uma realidade concretamente vivenciada pelo sujeito em formação na construção de seu objeto de pesquisa que se fundamenta nossa proposição de que a questão passe pela *práxis* da pesquisa como processo de formação e ensino. Demanda exercitar uma prática reflexiva como atitude cotidiana e dialética em torno do aprender-ensinar-aprender mediante a pesquisa, cuja realidade ainda está por ser construída, pois não representa o cotidiano do professor. Essa relação entre teoria e prática na formação e atuação do educador impetra mecanismos de fomento que podem despertar cada vez mais a curiosidade do formando e lhe desafiar a buscar respostas e práticas de apropriação do conhecimento para intervir socialmente. A própria intervenção seria um meio de rever conhecimentos e exercitar a *práxis* educativa.

Na proposição da *prática da pesquisa como prática educativa*, as concepções de ensino, professor e pesquisa que vemos como coerentes com a proposta incluem: *ensino como prática formativa*, *professor como mediador* e *prática da pesquisa como recurso didático pedagógico*. Ensinar nessa perspectiva implica criar estratégias que

estimulem uma cultura e um exercício permanente de inquietude, questionamento e problematização de realidades concretamente vivenciadas – inclusive o pesquisar – e compreendidas segundo referenciais teóricos e propósitos educacionais e profissionais, segundo o compromisso de intervir socialmente. Tornar-se um professor mediador numa educação por meio da pesquisa requer formar-se, tendo, na prática da pesquisa, a aprendizagem como meio educacional. Nossa proposição de pesquisa na formação não pretende formar pesquisador para ser professor nem formar este para ser aquele. Antes, defendemos a oferta de uma formação de pesquisador para que esse se assuma como mediador de uma educação, que veja a pesquisa como recurso didático-pedagógico para construir um conhecimento sistematizado pelo educando.

Tornar-se professor mediador requer não só práticas de pesquisa e reflexão sobre suas etapas distintas, seus desafios e suas peculiaridades para a aprendizagem, requer também aprender, nesse processo, a assumir o *papel do formador/orientador* entre seus pares, como em situações evidenciadas em alguns dos casos analisados. Nessa lógica, o professor formando deveria não só passar pelo processo da pesquisa, mas ainda estagiar por um ensino com pesquisa na educação básica e na universidade, participando ativamente de orientações de pesquisas, inclusive coletivas. Cremos que construir práticas educativas pela pesquisa na educação básica demande experiências coletivas de pesquisa na formação docente. Fazer isso implica defender a pesquisa como recurso didático-pedagógico nos diferentes níveis de ensino e nas situações diversas da educação sistematizada. Não que a pesquisa seja o único recurso didático-pedagógico na prática educacional, mas é um dos essenciais. Escolhê-la como tal supõe, antes de tudo, compreendê-la como meio, como processo em que se educa e cujo desafio hoje, para formador e formando, é construir uma metodologia de ensino mediada pela pesquisa. A metodologia compreende a forma ordenada de conduzir uma ação educativa,

uma sequência de procedimentos fundamentados em princípios não só teóricos, mas também culturais políticos e éticos.

Referências

BEILLEROT, Jacky. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.71-90.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002.

CUNHA, Maria Isabel. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. P. A. et al. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 1996, p.115-126.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação contemporânea).

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Lúria). *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v.24, n.83, p.601-625, ago. 2003.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G. et al. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.137-152.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Série Escola, v.11).

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios: representação no Brasil*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GUIMARÃES, Valter S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Entre nós professores).

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2004^a, p.27-54. (Série Práticas pedagógicas).

LUDKE, Menga. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: MOREIRA, Antônio Flávio, PACHECO, José Augusto, GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir, diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b, p.179-202.

LÜDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MIRANDA, Marília G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Série Práticas pedagógicas).

PIMENTA, Selma G. (Org.). *O estágio e a docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seus significados a partir de experiências com a formação docente. *Educação e pesquisas*, São Paulo, v.31, n.3, p.521-538, set./dez. 2005.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.77-91.

SEVERINO, Antônio J. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO CIDIn, 1., 2009, Porto. *Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Porto: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.ispgaya.pt/cicline/cicline2009/papercidine/p_brzezinki/P_Severino>. Acesso em: 11 maio 2009.

SEVERINO, Antônio J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Org.). *Bússola do escrever*. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p.67-89.

SILVA, Elsiene Coelho. *A pesquisa como prática docente universitária*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SOUZA, Ruth C. C. R. Universidade: inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARÃES, Valter S. *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2009, p.129-149.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Projeto institucional de formação e desenvolvimento da educação*. Uberlândia, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Resolução nº 02/2004*. Dispõe sobre a elaboração e/ou reformulação de projeto pedagógico de cursos de graduação, e dá outras providências. Uberlândia, 29 abr. 2004.

VENTORIM, Silvana. *A formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

YIN, Robert K. *Estudo de caso, planejamento e métodos*. 4ed. São Paulo: Bookman, 2006.

Abordagem histórico-cultural da criatividade no trabalho pedagógico do professor em Artes Visuais

Vera Lúcia Penzo Fernandes

A palavra criatividade advém do vocábulo criação, cuja raiz está no latim *criatio* e *create*, que em português se traduz por criar: dar a existência a, gerar, formar (Criatividade, 1982). Esses significados levam ao fazer e ao sentir, ao pensar e ao produzir algo novo.

A criatividade começou a ser significativamente estudada depois que Joy P. Guilford proferiu a palestra “Creativity”, em 1950,¹ que ajudou a difundir o conceito e a busca por sua gênese e seu desenvolvimento. Desde então, em torno da criatividade se formou um espectro terminológico amplo: “Há mais de 400 acepções diferentes do termo, além da utilização de palavras com significados similares (como produtividade, pensamento criativo, pensamento produtivo, originalidade, inventividade, descoberta e, atualmente, inteligência)” – diz Martínez (1997, p.53).

Algumas acepções são evidentes e usadas no campo do ensino de arte. Uma delas é a ideia, presente desde a Antiguidade, da criação como obra divina, como ato livre e gratuito, que não tem origem em matéria ou coisa, é como se o nada precedesse a

¹ Conforme Wechsler (2002), Guilford propôs algumas medidas para avaliar a produção divergente por meio de testes que medem: a fluência, como capacidade de gerar grande número de ideias; a flexibilidade, que significa a mudança no significado ou na interpretação de algo; a originalidade, referente à produção de respostas diferentes e incomuns; e a elaboração, como habilidade necessária para o planejamento e a organização.

obra criadora. Essa noção de criação, que remonta à Antiguidade, submete a vontade humana à vontade divina. No campo da arte é comum encontrar afirmações de que o artista recebeu um dom divino: “essa pintura é obra de Deus”.

Segundo Pelaes (2010), essa noção de criação *ex nihilo* (que parte do nada) passou a ser considerada mítica quando o iluminismo elaborou a noção de progresso, de formação gradual, de desenvolvimento dialético e de evolução natural. Os conceitos de criatividade, originalidade e imaginação constituem o núcleo da estética romântica que se formou no século XVIII. A visão romântica favorece a concepção da livre associação de ideias obtida por inspiração e dom, criando o conceito de gênio como o indivíduo de mente criativa capaz de criar numa condição diferenciada da dos demais.

Existe, também, uma noção de que a criatividade é associada a algo de loucura. A espontaneidade, a irracionalidade, a originalidade ou a ruptura com tradições do pensar e do agir, que levam o homem a adotar atitudes que destoam das regras sociais e dos comportamentos esperados pela sociedade, fazem com que esse seja visto como louco ou como anormal. Contribui para isso a postura dos artistas românticos, que, como forma de afirmar sua individualidade e seu direito à liberdade de expressão, adotaram o chocar à burguesia como passatempo para tirá-la de sua complacência e deixá-la perplexa (Gombrich, 1999). Começaram a deixar crescer os cabelos e a barba, a usar roupas extravagantes como forma de evidenciar o desdém pelas regras e convenções sociais, tidas como limitadoras da criatividade e da arte.

Em geral, no senso comum, a pessoa criativa é vista como diferente e alguém que, em alguns casos, não se ajusta à realidade. Passa-se a ideia de que a criatividade é fruto da intuição, um dom raro e incontrollável que poucas pessoas têm. Também é comum ouvir frases como “não sou criativo”, “não tem ninguém criativo em minha família”. Isso denota a concepção biologicista de criatividade, compreendida como uma força vital sem precedentes

e sem repetições, transmitida pelos códigos genéticos: daí não ser educável (Wechsler, 2002).

Uma concepção de criatividade vista com frequência se relaciona com a *Gestalt*. A pessoa identifica lacunas ou tensões em dada estrutura e procura resolver os problemas. A solução surge repentina e inusitadamente, num *insight*, num momento exato em que se chega à compreensão da natureza íntima de uma coisa. Essa concepção tem ampla influência no ensino de arte, sobretudo após a psicologia da visão criadora de Arnheim (2005).

Outra concepção a ter impacto no ensino de arte foi a abordagem cognitiva, que apresenta a contribuição da importância do estudo das habilidades criadoras, em especial quando comparadas ou relacionadas com outros tipos de habilidades. As habilidades são classificadas em três categorias: *as operações* – que envolvem a cognição, a memória, a produção divergente, a produção convergente e a avaliação; *os conteúdos* – que, envolvidos nas operações, são figurais, simbólicos, semânticos e comportamentais; e *os produtos* – classificados em unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações (Camillis, 2002). A criatividade está, justamente, na operação do tipo produção divergente, podendo ter qualquer conteúdo ou produto. O pensamento criativo implica sempre a resolução de problemas, ou seja, a produção de respostas diferentes e alternativas.

Além dos fatores cognitivos, contribuem para a criatividade os traços de personalidade. Os mais importantes são estar aberto às experiências, ser tolerante às ambiguidades e sensível a informações novas. As condições interiores para que o potencial criativo desabroche, também, são valorizadas pela teoria humanista, que entende a criatividade como tendência do ser humano à autorrealização e como concretização de suas potencialidades. É o auge de um desenvolvimento mental saudável.

No ensino de arte, autores como Lowenfeld e Brittain (1970, p.18) têm contribuído para as discussões sobre o desenvolvimento

da capacidade criadora, influenciando a livre-expressão nesse ensino. Para eles, um sistema educacional bem equilibrado, em que o desenvolvimento do ser total é realçado, o pensamento, o sentimento e a percepção do indivíduo devem ser igualmente desenvolvidos a fim de que se possa desabrochar toda a sua capacidade criadora em potencial.

Defendem que a educação artística é a única disciplina que proporciona sensibilidade criadora e que torna a vida satisfatória e significativa. São fundamentais a autoidentificação com a experiência revelada e com o material artístico utilizado, além da autoexpressão, que permite à criança ter mais confiança em si. Quanto mais a criança estiver livre de interferências exteriores mais se expressará e maiores serão sua conscientização e sensibilidade. Esses princípios têm base na visão expressionista moderna.

A partir dos anos 80 observa-se uma tendência a considerar a criatividade como fenômeno sociocultural cujo enfoque é sistêmico (Alencar; Fleith, 2003). É nessa tendência que se insere este texto.

Abordagem histórico-cultural da criatividade

A criatividade, convém reiterar, envolve um espectro amplo de conceitos. Aqui, empregamos o conceito expresso por Martínez (2006b, p.70), que a entende como processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de “algo” que é considerado ao mesmo tempo “novo” e “valioso” em um determinado campo da ação humana.

Essa concepção foi discutida por Vygotsky (2009), para quem a criatividade é um processo complexo da subjetividade humana, uma função psicológica superior e, como tal, constituída e constituinte da história e da cultura humanas. Nesse sentido, a criatividade envolve toda a realização humana criadora de algo novo, seja reflexos de algum objeto do mundo exterior ou certas

construções que existem e se manifestam somente no próprio homem. Nessa abordagem, a “variável ambiente passa a ter caráter determinante, uma vez que a criação passa a ser vista como resultado de interações complexas entre os elementos internos e externos ao sujeito que cria” (Neves-Pereira, 2007, p.72). Conforme afirma Vygotsky (1987), tudo que excede o marco da rotina, que tem uma mínima partícula de novidade, tem sua origem na atividade criadora do homem. Isso acarreta a percepção de um fato: a atividade criadora não é atributo de uns poucos, mas uma capacidade de todos os homens, de algum modo e nível. Conforme Zorzal e Basso (2001, p.7):

os seres humanos são, ontologicamente, criativos, sendo a variabilidade de suas criações o resultado do caráter também inerente da faculdade humana para transformar, sob infinitas possibilidades relacionais, sua realidade objetiva e subjetiva (dialeticamente imbricadas).

Dessa maneira, a cultura – tudo o que nos cerca – é fruto da criação humana. De alguma forma, a história da humanidade é a história de sua criatividade, da ação transformadora do homem sobre a realidade. É justamente a atividade criadora que lhe permite se adequar constantemente às novas situações que se lhe impõem, pois ele não se limita a reproduzir ações. Com base nas experiências vividas, ele as reelabora, estabelece novas conexões, cria outras situações e possibilidades que o projetam para o futuro. Assim, todos os objetos da vida diária tornam-se algo como uma fantasia cristalizada (Vygotsky, 2009), ou seja, são objetos que sintetizam processos criativos aprimorados ao longo do tempo, consolidados pelas tradições e modificados pelas novas necessidades sociais e individuais. Por exemplo, o que a princípio era apenas a junção de uma haste com pelos converte-se em pincel com diversidade de

tipos de cerdas, cabos e resultados gráficos a ponto de se tornar um instrumento digital ou analógico.

A fantasia cristalizada é um conceito que não despreza a existência de uma criação privativa, vulgarmente difundida, restrita a uns poucos seres seletos, gênios, talentosos, autores de grandes obras de arte, não existente na vida da maioria dos homens. Para o homem comum, o que existe é um processo de criação dissolvido em ações cotidianas, particularizadas e manifestadas em pequenas ações, e pequenas ações criativas cotidianas não se convertem em produtos de valor histórico e universal, mas condensam possibilidades particulares e singulares que paulatinamente definem as condições para grandes criações universais, personificadas em grandes mestres e gênios: da ciência, das artes e das humanidades.

As condições históricas precisam existir para que as grandes criações aconteçam. Dificilmente conseguimos identificar o momento exato da origem de uma nova teoria, de uma invenção científica ou de uma criação artística, pois são resultados de um longo processo criativo, que se desenvolve e se aprimora com o tempo. Depende de um conjunto de fatores individuais e sociais constituintes das condições para a criação.

No entanto, uma pessoa consegue sintetizar e fazer da sua ação uma grande obra, que inclusive proporciona outras criações. É certo que as cotas mais elevadas da criação, por vezes, estão acessíveis apenas a uma parcela pequena de grandes gênios, mas na vida que nos rodeia em cada dia “existem todas las premisas necesarias para crear”² (Vygotsky, 1987, p.11).

Inventores, criadores, gênios e mestres das artes e das ciências, consagrados e enaltecidos pela história, fizeram suas criações sob certas condições que não transparecem como grandes atos históricos, mas estão diluídas no tempo e no espaço da vida cotidiana. Assim, um anônimo do cotidiano pode ser um grande

² “Existem todas as premissas necessárias para criar”.

criador, mas estará oculto entre outros tantos que, como ele, criam sem que sejam de conhecimento notório.

Além dessas concepções, para compreender a abordagem histórico-cultural da criatividade, segundo Martínez (2009), é preciso considerar a unidade do cognitivo com o afetivo na atividade criadora, o vínculo do individual com o social na criatividade e a inter-relação de criatividade e desenvolvimento. Seguindo as indicações da autora, abordamos tais questões, fazendo articulações com o pensamento de Vygotsky.

Unidade do cognitivo com o afetivo na atividade criadora. As concepções cognitivistas sobre criatividade predominaram e foram dominantes no campo da psicologia da criatividade, colocando a participação do emocional na criatividade em um plano inferior. Vontades e desejos atrapalham a manifestação da razão humana, tornando-a obscura e confusa.

No entanto, Vygotsky (2009) apresenta uma nova forma de compreender a relação entre emoção e razão. Para ele, o emocional tem uma participação e um lugar essencial na criação. Isso fica evidente em seus estudos sobre a atividade criadora, sobretudo na explicitação das quatro formas de relação entre imaginação e realidade. De tais formas, a terceira refere-se à relação emocional, que se manifesta de duas maneiras: numa, todo sentimento, toda emoção, tende a se manifestar em certas imagens concordantes com ela; noutra, a emoção elege impressões, ideias, imagens congruentes com o estado de ânimo daquele instante.

Segundo Vygotsky (2009), essa relação emocional submete-se a três leis: 1ª) a lei da dupla expressão dos sentimentos, que têm uma manifestação externa, corpórea, e uma expressão interna, simbólica, as quais se vinculam ao nosso estado de ânimo; 2ª) a lei do signo emocional comum, em que uma impressão que nos influencia pode se unir à outra mesmo que não seja explicitamente semelhante ou continuidade da anterior; 3ª) a lei da realidade emocional da imaginação: as impressões criadas pela nossa fantasia geram

emoções verdadeiras que não necessariamente correspondem à realidade, assim a pessoa, ao entrar em um lugar que seja escuro, pode ter todas as sensações físicas e o sentimento de medo, mas o lugar não tem nada que possa suscitar tal sentimento. O mesmo pode ocorrer quando se observa uma obra de arte.

Uma primeira forma de relação entre imaginação e realidade também evidencia o vínculo entre cognitivo e emocional e indica que a construção erguida pela fantasia pode representar algo não existente na experiência do homem nem semelhante a nenhum outro objeto real: algo completamente novo. Ao receber forma nova, ao tomar nova encarnação material, essa imagem cristalizada, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre os demais objetos.

Existe um círculo que se repete continuamente: os elementos da fantasia são tomados da realidade pelo homem, passam por modificação complexa e se convertem em produtos da imaginação. Materializando-se, voltam à realidade, mas com uma força ativa, nova, capaz de modificar a realidade, e assim sucessivamente. Nesse círculo, os fatores “intelectual e emocional revelam-se igualmente necessários para o ato criador” (Vygotsky, 2009, p.30).

As emoções e a cognição definem e geram novas formas de entender as materializações da imaginação e da fantasia, contribuindo para a atribuição de significações e sentidos com base em relações perceptivas e sensoriais, extremamente particulares com a realidade. As obras de arte podem evidenciar claramente essa relação, pois, por vezes, o que move a criação artística são desejos e vontades, elaborados e interpretados pelo artista e expressos em formas, cores, gestos³ etc. Mesmo que pareçam ser fruto do acaso, podem resultar de uma ação intencional, de uma opção estética. A criação não é fruto da emoção nem surge do nada. Não aparece repentinamente, aparece lenta e gradualmente,

³ Vygotsky (2001), ao tratar do problema da psicologia da criatividade do ator, enfatiza o caráter emocional da e na sua ação.

ascendendo de formas elementares para formas mais complexas. A imaginação não é um divertimento do cérebro, mas uma função vitalmente necessária.

Vínculo do individual com o social na criatividade. Esse vínculo evidencia as interações complexas entre indivíduos e sociedade. Para Vygotsky (2009, p.41),

a imaginação costuma ser retratada como uma atividade exclusivamente interna, que depende das condições externas ou, no melhor dos casos, que depende delas na medida em que elas determinam o material com o qual a imaginação opera. À primeira vista, os processos de imaginação por si sós – e seu direcionamento – parecem ser apenas internamente orientados pelos sentimentos e pelas necessidades da própria pessoa, estando, dessa forma, condicionados a motivos subjetivos e não objetivos. Na verdade, não é assim. Há tempos, a psicologia estabeleceu a lei segundo a qual o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente.

O meio é um determinante, pois toda e qualquer criação só é possível quando as condições psicológicas e materiais necessárias ao seu surgimento estejam prontas ou aconteçam. O tempo histórico deve ser considerado, assim como a herança por ele deixada. Na psicologia histórico-cultural – cabe destacar –, o individual é essencialmente social, daí um de seus objetos de estudo ser a compreensão da relação entre o social e o individual, o que é explicado pelo processo de internalização. Para Martínez (2009), mesmo estreita a forma de Vygotsky conceber o social e os processos de internalização, ela ainda representa uma forma diferenciada de explicação.

Para compreender o vínculo entre o individual e o social na criatividade, partimos do princípio de que toda a imaginação do homem é construída sobre os elementos tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem, com novos graus de combinações, misturando primeiramente elementos reais, depois impressões de realidade. Se for possível imaginar uma casa com asas, a atividade imaginadora não está nos elementos, mas na sua combinação. Assim, a primeira lei a que se subordina a função imaginativa é a seguinte:

La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia⁴ (Vygotsky, 1987, p.17).

As experiências acumuladas são oriundas das relações que o indivíduo estabelece com o ambiente e das suas relações interpessoais. Não se cria do nada, a imaginação tem origem em experiências passadas.

A segunda forma de relação entre imaginação e realidade se refere não à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas àquela entre o produto preparado da fantasia e um fenômeno complexo da realidade. Se forem mais amplos e mais ricos,

⁴ “A atividade criadora da imaginação se relaciona diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem porque tal experiência é o material com que a fantasia ergue seus edifícios. Quanto mais rica for a experiência humana tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência”.

os conhecimentos sobre os elementos constituintes da fantasia vão contribuir para ampliar a capacidade de imaginar. Por exemplo, uma pessoa pode imaginar uma pintura do momento da Proclamação da República Brasileira, mas, se não detiver conhecimentos históricos sobre o fato, se não tiver buscado informações específicas e gerais, terá sua capacidade imaginativa prejudicada.

Na verdade, as formas de relação entre imaginação e realidade se complementam e se articulam, formando um ciclo: a criatividade tem origem na realidade, passa por uma complexa modificação decorrente da capacidade criadora do homem de combinar, associar e dissociar; a emoção e a razão contribuem para que a realidade se converta em produto da imaginação e se materialize em formas, coisas, hábitos, valores, mas com uma força ativa capaz de modificar a realidade. Exemplo disso são as produções científicas e artísticas, tais produções se convertem em realidade, que de novo servirão de referências para a atividade criadora, mantendo um círculo que se forma sucessiva e infinitamente.

Essa relação entre imaginação e realidade mostra que o individual e o social estão ativamente articulados, um determinando o outro. No entanto, observa-se que, de fato, existe uma preponderância do social, pois o nível de complexidade da atividade imaginadora criadora depende das relações e das informações do indivíduo.

Inter-relação da criatividade com o desenvolvimento. Essa inter-relação aponta três ideias sobre como a criatividade pode ser compreendida à luz da abordagem histórico-cultural. A primeira refere-se à criatividade como constitutiva do processo de desenvolvimento e responde às necessidades do próprio indivíduo em desenvolvimento:

La imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la

experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas⁵ (Vygotsky, 1987, p.20).

Dessa maneira, a imaginação contribui para que o homem se desenvolva, possibilitando-lhe que suas experiências sejam ampliadas. Ao mesmo tempo, as experiências contribuem para aumentar as possibilidades de imaginar e criar. Quanto mais os conhecimentos sobre os elementos constituintes da fantasia forem ampliados e enriquecidos, mais contribuem para a ampliação da capacidade de imaginar. Por exemplo, é possível que uma pessoa imagine peças de cerâmicas terenas, mas, se ela detiver conhecimentos históricos, se tiver estudado sobre elas e buscado informações específicas e gerais, sua capacidade imaginativa será ampliada. Obviamente, isso não nos deve levar a uma afirmação errônea de acúmulo do conhecimento, mas sim à defesa de que a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade contribui com instrumentos, psicológicos e históricos necessários para uma consciência maior da realidade, para o desenvolvimento humano e para sua atividade criadora.

A segunda, cabe considerar que, conforme Vygotsky (2009), é necessário haver um período de acumulação de experiências para

⁵ “A imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e no desenvolvimento humano. Converte-se em meio de ampliar a experiência do homem, que, ao ser capaz de imaginar o que ainda não viu, ao poder conceber, com base em relatos e descrições alheias, o que não experimentou pessoal e diretamente, não se encerra ao círculo estreito de sua própria experiência; antes, pode se afastar muito de seus limites assimilando, com ajuda da imaginação, das experiências históricas ou sociais alheias”.

que, depois, se chegue ao período de amadurecimento. Isso pode ser observado no processo criativo de cientistas e artistas que, após um longo período de estudos, conseguem chegar a elaborações teóricas ou estéticas. Outra ideia sobre a relação entre criatividade e desenvolvimento é a consideração dos processos de estruturação e reestruturação da personalidade como processos criativos. Com base nos estudos sobre crianças com deficiência, ressalta-se que a atividade criadora torna-se característica da personalidade.

Por fim, a terceira e última consideração sobre a relação entre criatividade e desenvolvimento diz da significação da ação criativa para o desenvolvimento. Essa ideia emana da importância que Vygotsky (2009) atribui à atividade artística para o desenvolvimento infantil, com destaque especial para a criação literária, teatral e do desenho. A importância da criação na idade infantil consiste em permitir que se desenvolva na criança a imaginação de maneira que continue por toda a vida. O sentido disso é aprofundar, ampliar a vida emocional da criança, possibilitando que ela exercite seus desejos, pensamentos e sentimentos.

Numa perspectiva histórico-cultural, a criatividade é um processo complexo e sistêmico. É uma atividade humana vital e necessária ao desenvolvimento humano. Mas, embora a criatividade seja constituída na interação do indivíduo com o ambiente, sendo esse último um forte determinante, não se pode desconsiderar o seu aspecto individual. Além das questões elencadas antes, que mostram a formação e a constituição social e individual da criatividade, é preciso compreender os aspectos intrapsicológicos, que podem ser mais bem explicitados pelo caráter personológico da criatividade.

O caráter personológico da criatividade

Para Martínez (1997, p.53-54), a criatividade é “o processo de produção de algo novo (ao menos para aquele que

produz) que satisfaz às exigências de uma determinada situação social”. Essa definição privilegia não o produto, o resultado, mas o processo mediante o qual se chega a certo resultado e que cumpre as exigências de dada situação social. São dois os elementos fundamentais da criatividade: 1) o fato de que se produz algo novo, que pode ser uma ideia ou um conjunto delas, uma estratégia de solução, objetos, comportamentos etc.; de que não basta encontrar soluções para problemas, é preciso formular problemas; o novo tem de ser considerado em relação ao sujeito do processo criativo – um adolescente descobre por si mesmo problemas e estratégias já expressos por cientistas anos antes; 2) o fato de que o que se produz deve ter algum valor: a necessidade de valorar as exigências de determinada situação social favorece, assim como o novo, uma delimitação do campo que compõe a criatividade; ao mesmo tempo possibilita definir critérios amplos da atividade criativa. Assim, tanto o aluno que descobre o que já foi descoberto como as pessoas com alto grau de especificidade têm sua criatividade reconhecida.

Martínez não nega as influências dos fatores sócio-históricos ou situacionais externos na produção criativa. Afirma que são cada vez maiores as evidências da importância das características do sujeito na determinação do comportamento criativo. Um dos objetivos na pesquisa da criatividade consiste em “decifrar os elementos psicológicos que subjazem ao comportamento criativo, os quais não atuam de forma isolada, mas integrados em configurações individualizadas da personalidade” (Martínez, 1997, p.57). A personalidade não é um conjunto de traços e qualidades de uma pessoa, mas sim uma

Configuração sistêmica dos principais conteúdos e operações que caracterizam as funções reguladoras e auto-reguladoras do sujeito, o qual, nos distintos momentos de seu comportamento,

precisa atualizá-los diante das situações concretas enfrentadas, mediante suas decisões pessoais (Martínez, 1997, p.11).

A personalidade é um sistema complexo e estável, em que estão integrados o emocional e o cognitivo. A conduta criativa é produzida por um sujeito que age com suas capacidades, integrando-as num nível complexo de regulação, uma vez que

não é a capacidade diretamente que determina a atividade criativa, é o sujeito em seu caráter ativo que atua com suas capacidades em uma direção e com um nível de implicação determinados, produzindo o resultado criativo (Martínez, 1997, p.58).

As capacidades são desenvolvidas nas áreas em que o potencial motivacional está envolvido, em que ocorreram interesses e implicações pessoais. Essas capacidades não se desenvolvem onde não haja condições para expandir interesse e motivação. Por outro lado, podem contribuir decisivamente para criar interesses em uma atividade.

A criatividade pode ser – sim – uma característica do sujeito, mas não como um elemento central, pois o sujeito é criativo no aspecto em que tem mais motivação. Isso gera configurações criativas individuais que aludem à integração dinâmica dos elementos personológicos que intervêm na expressão criativa do sujeito. Essas configurações são individuais e únicas uma vez que são a expressão das motivações personológicas do sujeito para a criatividade.

O sujeito tem tendências orientadoras que estabelecem um conjunto de motivos que o orienta nas direções principais de sua vida, resultando na consciência de seus projetos e de seu esforço para a consecução de seus fins e propósitos. Isso ocorre com o

predomínio de elementos dinamizadores do comportamento e com a presença de indicadores de níveis de regulação consciente-volitiva. Dessa maneira, a criatividade “é a expressão de configurações personológicas específicas que constituem variadas formas de manifestação sistêmica e dinâmica dos elementos estruturais e funcionais da personalidade que intervêm no comportamento criativo” (Martínez, 1997, p.80).

O caráter personológico da criatividade evidencia uma estrutura e uma organização internas existentes no sujeito que cria ou no sujeito criativo sem desconsiderar que os fatores externos, de caráter motivacional, interferem na constituição da criatividade.

Criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais

A discussão do conceito de criatividade até aqui evidenciou que desenvolvimento e criatividade são inter-relacionados. Uma das finalidades da educação e do ensino de arte é o desenvolvimento humano e, por consequência, da criatividade, mesmo que isso não esteja expresso em documentos, leis ou propostas curriculares e pedagógicas; ou mesmo que a realidade educacional nos coloque de frente para o fracasso educacional.⁶ É a educação, escolarizada ou não, uma das práticas sociais que instrumentalizam o homem a ascender para níveis mais elevados do desenvolvimento social e cultural já atingido pela humanidade.

⁶ Segundo o Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o resultado nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2009 foi 4,6 nas séries iniciais do ensino fundamental; 4,0 nas séries finais do ensino fundamental; 3,6 para o ensino médio. Como a escala de valor vai de 0 a 10 pontos, observa-se que a qualidade do ensino não está boa, embora os indicadores mostrem que houve uma evolução na qualidade da educação em todos os níveis de ensino. No caso do ensino médio, o Ideb foi: 3,4 em 2005, 3,5 em 2007 e 3,6 em 2009. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>.

Partilhamos da ideia de que a educação é uma ação, intencional ou não, que promove a transformação e o desenvolvimento. Por isso, a educação para a criatividade é uma forma de significar e objetivar a ação e a formação humanas. A primeira expressão da criatividade no trabalho pedagógico está nos princípios e nas finalidades da educação, que, dentre outros, incluem o desenvolvimento da criatividade. Segundo Martínez (1997, p.141),

incrementar as potencialidades criativas do homem não como continuador e potencializador dessas conquistas, mas como expressão de seu próprio auto-desenvolvimento, é um desafio que explicita ou implicitamente aparece perante todos.

O desenvolvimento da criatividade é uma prerrogativa e um princípio que orientam as ações educativas. Haja ou não haja orientações políticas, pedagógicas, filosóficas, psicológicas para que ela aconteça, o responsável principal por possibilitá-la é o professor, sobretudo pelo trabalho que realiza intencionalmente a fim de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos (Martínez, 1997, 2006b).

Martínez (1997, 2006a, 2007) utilizou o termo criatividade do professor⁷ para se referir às possibilidades que esse tem de produzir novidade e valor ao seu trabalho profissional. Mas opta pelo termo criatividade no trabalho pedagógico uma vez que permite dar mais precisão à expressão da criatividade que se manifesta no trabalho docente em prol da aprendizagem e do desenvolvimento

⁷ A criatividade do professor tem sido objeto de estudo de autores como Alencar e Fleith (2007), Cores (2006), Mariani e Alencar (2005), Martínez (1997, 2006b), Silva (2000), Woods (1995), dentre outros, que mencionam a realização daquilo que o professor faz e pode fazer de novo em sua prática pedagógica, visando compreender ou apontar formas de expressão da criatividade que contribuam para superar práticas pedagógicas naturalizadas no cotidiano escolar.

discente, sobretudo na expressão das suas formas de realização que representam alguma novidade e resultam valiosas de algum modo.

Para compreender essas questões, consideramos a realidade e as especificidades do professor de artes visuais. É preciso reconhecer e conhecer as estratégias ou técnicas para desenvolver a criatividade no contexto escolar, o que não pode significar uma mera aplicação à espera de resultados imediatos. Elas podem ser úteis para as finalidades a que se propõem, mas não podem servir como modelos a ser seguidos. Segundo Martínez (1997), são seis os grupos de estratégias mais empregadas na educação para o desenvolvimento da criatividade: 1º) uso de técnicas específicas para solução criativa de problemas, como a busca coletiva de solução por meio da associação livre, *brainstorming*, lista de atributos, análise morfológica e método Delphi; 2º) cursos e treinamentos de solução criativa de problemas; 3º) cursos para ensinar a pensar; 4º) seminários vivenciais e jogos criativos; 5º) desenvolvimento da criatividade por meio da arte; 6º) modificações no currículo escolar.

Essas técnicas e estratégias para desenvolver a criatividade têm relevância, mas nem todas têm valor para o processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional. Cada uma pode ser empregada conforme as necessidades uma vez que se referem aos aspectos ligados estritamente ao comportamento criativo, mas cada uma atende a certos aspectos. Suas contribuições são parciais e condicionadas aos objetivos a que se propõem. Além disso, é preciso considerar que muitas dessas técnicas foram elaboradas para ser aplicadas a jovens e adultos em determinadas circunstâncias e em lugares que não são escolas, por isso sua aplicação tem de ser redimensionada à luz das novas condições, inclusive do fato de que a criatividade começa a se desenvolver desde a infância.

O contexto educacional demanda estratégias específicas para desenvolver a criatividade, em sua íntima relação com o

trabalho pedagógico do professor de artes visuais, como uma forma de desvelar e esclarecer os caminhos que interferem no desenvolvimento da criatividade. A criatividade no trabalho pedagógico evidencia a complexidade da interdependência entre pessoa e contexto (Martínez, 2007) e contribui para que a expressão da criatividade não esteja centrada no indivíduo ou em produtos, mas que seja uma construção individual e social, constituída sob certas condições culturais e históricas. É necessário, pois, “mergulhar no ambiente da ‘história social’ para entendermos onde está a criatividade, precisamos investigar como essa função opera no sujeito inserido em seu contexto” (Neves-Pereira, 2007, p.73).

O trabalho pedagógico não está restrito às metodologias de ensino, antes, implica organização didática dos processos de ensino e aprendizagem: dos objetivos, da seleção e da organização de conteúdos, das estratégias e dos procedimentos de ensino, da natureza das bibliografias e do material didático, das atividades desenvolvidas fora da sala de aula pelo professor, das formas de avaliação, da relação entre docente e discente e do clima comunicativo-emocional, que caracteriza a sala de aula e a escola no seu conjunto. Os elementos do trabalho pedagógico colaboram para a constituição e definição das normas institucionais que regulamentam o trabalho, além de disciplinar e – de alguma maneira – institucionalizar as ações educativas do professor de artes visuais.

Os três limites acima citados ajudam a definir o campo e a abrangência do estudo sobre a criatividade no trabalho pedagógico. Com clareza desses limites, podemos estabelecer pontos de convergência entre a constituição da criatividade no sujeito e as formas de manifestação da criatividade no contexto da educação escolar, quais sejam: o trabalho pedagógico como práxis criadora e a relação entre criatividade, desenvolvimento e processo de ensino e aprendizagem.

Trabalho pedagógico como práxis criadora

O primeiro princípio parte do pressuposto da compreensão da natureza ontologicamente criativa da atividade humana, conforme tese defendida por Zorzal e Basso (2001). Mais do que inquirir sobre quem, o quê e como o homem produz, é preciso compreender por que o homem produz e cria. Quanto se diz que a criatividade é princípio ou capacidade própria do homem constituído e pertencente a um contexto histórico e cultural, afirma-se que o homem cria a si mesmo. Isso pode ser percebido na realidade concreta, mas na concretude como mera experiência empírica expressa em produtos. Um equívoco fundamental seria apoiar-se nas aparências, ver a criatividade só pelo viés das manifestações e interpretações que a afastam da sua historicidade, ou seja, vê-la como dom ou habilidade. Para suprir suas necessidades, o homem cria uma realidade humana, o que significa que ele transforma a natureza e a si. Assegurar as condições de viver consiste no primeiro ato histórico da existência humana. Disso decorre a distinção entre a atividade vital humana e a atividade vital de outros animais: a capacidade humana de criar.

Esse caráter ontológico evidencia a identificação do trabalho com a atividade criadora, que, segundo Zorzal e Basso, são um e o mesmo processo. O trabalho instaura-se a partir do momento em que o homem antecipa mentalmente a finalidade de sua ação para suprir uma necessidade. Para que a ação aconteça, é preciso saber por que, para que ou para quem se faz. Na finalidade está a exata diferença entre a possibilidade de criar e transformar a realidade e a possibilidade de anular os significados e os sentidos de nossa existência.

Entretanto, em que pesem as escolhas do homem, o trabalho é sempre uma “atividade criadora, consciente e livre na qual o homem se afirma e se reconhece” (Vásquez, 1977, p.417). Atividade é o ato, ou o conjunto de atos, em virtude do qual um sujeito ativo modifica dada realidade. O resultado da atividade é uma práxis

educativa criadora e transformadora que se contrapõe à existência social e histórica do trabalho alienado como atividade em que o trabalhador não se reconhece e nega a si.

Vásquez (1977) usa o conceito de práxis para explicar o caráter criador da atividade humana. A práxis é a ação do homem sobre a matéria e, por meio dela, a criação de uma nova realidade humanizada. Dessa maneira, existe um princípio que unifica a atividade criadora e o trabalho que pode ser descrito como práxis criadora. Tal práxis pode existir em dois níveis: um conforme o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático, outro de acordo com o grau de criação evidenciado no produto de sua atividade prática. Esses dois critérios definem a práxis criadora (reflexiva) e a práxis imitativa (espontânea).

A atividade criadora mantém e contribui para que formas revolucionárias de pensamento continuem a existir. Mas essa mesma práxis pode ser limitada quando modelos teóricos apresentados pelas ciências ou artes, sob qualquer forma, são impostos e/ou adotados sem que o professor tenha condições de atribuir sentidos e significados próprios. Esse é o caso das receitas, dos procedimentos técnicos, dos conteúdos programáticos que servem como modelo para serem usados e seguidos pelo professor, tornando-se ou representando dogmas e crenças.

Por outro lado, é preciso considerar que condições objetivas da realidade impõem barreiras às novas formas de pensar no processo de ensino e nas possibilidades de desenvolvimento humano e trabalho pedagógico. As dificuldades impostas pelas condições de trabalho do professor – que precisa atuar em dois ou três turnos e não dispõe de apoio para continuar os estudos nem desenvolver pesquisas em seu ambiente de trabalho (que pensado hierárquica e burocraticamente, e não como espaço para o exercício da cidadania e da democracia) – delimitam o trabalho como atividade alienada, não produtora da realidade – mas reprodutora – e distante do conhecimento que pretende despertar no aluno.

Nesse processo, o trabalho pedagógico não pode ficar restrito a uma razão instrumentalizadora, ou seja, a uma busca de aplicação de tecnologias educacionais que cumpram objetivos predeterminados. É preciso incluir o desenvolvimento das potencialidades humanas historicamente produzidas. Essa compreensão do trabalho pedagógico como trabalho criador tem fundamento no pensamento de Vygotsky (2001), que considera a educação como atividade criadora ou ainda como educação estética. A educação como ação criadora permite que não somente a racionalidade, mas também a emoção esteja na base do desenvolvimento do aluno. Isso é possível porque a educação é parte intrínseca da vida. Assim, na constituição da vida, o processo criativo é fundamental: evidencia contradições e incômodos, pois

um pensamento emitido, um quadro pintado e uma sonata composta nascem de um estado de incômodo dos seus autores e procuram através da reeducação edificar as coisas no sentido de uma maior comodidade. Quanto maior é a tensão no incômodo e ao mesmo tempo mais complexo o mecanismo psíquico do homem tanto mais naturais e insuperáveis se tornam os seus arrebatamentos pedagógicos e maior a energia com que irrompem (Vygotsky, 2001, p.460).

O processo criativo que emana da vida e da relação ativa do sujeito com a cultura que o constitui permite compreender que educar é um processo de criação, de viabilizar rupturas e contradições e, ao mesmo tempo, de permitir que essas rupturas e contradições contribuam para suas novas formas de organizar e elaborar conhecimentos e sentimentos. É preciso chocar-se com o desconforto e vencê-lo. Educar é mudar, é “estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento” (Vygotsky,

2001, p.65). Por isso, a educação não pode ser apenas fruto da racionalidade, antes, tem de se atentar aos sentimentos e à subjetividade. Esse processo está intimamente ligado às questões sociais, daí a conotação política da pedagogia, pois está em constante luta ante a estrutura caótica da sociedade capitalista.

Vygotsky (2001) aponta a necessidade de perceber que o trabalho pedagógico esteja vinculado ao processo criador, social e vital, ou seja, não deve ser guiado pela reprodução, pela ação que apenas reafirma conceitos vazios e cristalizados como verdades. A compreensão da educação como atividade criadora associa-se às discussões sobre a relação entre estética, educação e pesquisa. Autores, como Schlindwein e Sirgado (2006), escreveram textos sobre a estética e a arte na formação de professores, a subjetividade, a memória e a estética na escola com o objetivo de subsidiar uma formação estética dos professores da educação básica; abordam “aspectos mais subjetivos envolvidos na prática docente, em sua experiência sensível de, ao mediar um processo de construção de conhecimento, poder interferir na formação dos seres humanos” (Schlindwein; Sirgado, 2006, p.5).

A superação de aspectos mecânicos e repetitivos, o rompimento com o espontaneísmo, pressupõe a compreensão do trabalho pedagógico numa perspectiva sistêmica e complexa, em que objetividade e subjetividade, criação e reprodução, razão e sentimento, corpo e mente são partes constitutivas de um mesmo processo em qualquer de suas formas manifestas.

Necessidade de uma estratégia global para desenvolver a criatividade

Esse princípio oriundo da psicologia da criatividade tem base no pensamento de Martínez (1997),⁸ que considera não ser

⁸ Mitjáns Martínez (1997) propõe uma estratégia global com base em pesquisa realizada no ensino superior, que envolve elementos do processo

possível desenvolver a criatividade sem ações educativas para desenvolver e mobilizar os elementos personológicos que lhe são essenciais. À luz dos estudos dessa autora, consideramos que a criatividade precisa ser estimulada e desenvolvida no e pelo docente de maneira a favorecer a formação integral e o desenvolvimento da criatividade no aluno.

Em seu trabalho pedagógico, o professor tem de considerar a proposição de atividades que enfoquem a apropriação de conhecimentos de maneira dinâmica sem restringir o conhecimento aos seus aspectos cognitivos, considerar que as atividades têm de buscar a estruturação e solução criativa de problemas tendo em vista um nível de complexidade crescente e livre de estereótipos e considerar o envolvimento do aluno como sujeito do processo de aprendizagem e do professor como mediador do conhecimento: aquele que cria um clima emocionalmente propício à expressão da criatividade, que valoriza e estimula os sucessos dos alunos.

Dito isso, é preciso pensar em uma estratégia global para o desenvolvimento da criatividade na escola segundo estes elementos:

- objetivos que coloquem aluno e professor como sujeitos do processo de desenvolvimento da criatividade e que façam a escola apresentar, em seu projeto pedagógico, a intenção ou o objetivo de desenvolver a criatividade;
- trabalho pedagógico organizado e sistematizado pelo professor e pela escola, apresentando métodos dinâmicos e produtivos com jogos, simulações, proposições de problemas e soluções criativas que favoreçam a produção – em vez da reprodução – e sejam diversificados e convergentes para as particularidades dos alunos;
- literatura docente ampla e diversificada com base científica de maneira a favorecer que o aluno também

docente-educativo com base no qual pensamos em uma proposta para o desenvolvimento da criatividade no ensino de artes visuais e na escola.

tenha acesso a ela e a um repertório visual, cultural e artístico amplo;

- avaliação pensada sob novas formas para que valorize o processo de individualização e autoavaliação pelo aluno;
- clima criativo não restrito à ação do professor, mas presente na escola de modo a envolver a comunicação e um sistema complexo de relações e articulações úteis ao desenvolvimento da criatividade;
- atuação do professor como algo indispensável – ele tem de ser criativo e estimular a criatividade de seu aluno, ser motivado e motivador.

Essas questões ajudam a vislumbrar perspectivas para a criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais. Perspectivas que apontam uma percepção de que a criatividade não pode ser vista apenas do ponto de vista cognitivo. A indicação é de que não se pode estabelecer um perfil único que caracterize pessoas criativas, mas sim alguns elementos psicológicos que estão fortemente vinculados ao comportamento criativo – por exemplo, motivação, capacidades cognitivas e emocionais, abertura a experiências, independência, flexibilidade e autoconfiança. Por fim, a visão sistêmica e complexa da criatividade no trabalho pedagógico permite superar o nível descritivo e fragmentado ainda existente nesse campo além de apontar ações individuais e coletivas articuladas e integradas, organizadas e abertas à diversidade de olhares que realmente contribuam para o desenvolvimento da criatividade no ensino e aprendizagem em artes visuais.

Referências

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Soriano de. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3. ed. Brasília: Ed. UnB, 2003.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de.; FLEITH, Denise Souza. *Criatividade. Múltiplas perspectivas*. Brasília, DF: Ed. UnB, 2003.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de.; FLEITH, Denise Souza. Escala de práticas pedagógicas para a criatividade no ensino fundamental: estudo preliminar de validação. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v.11, n.2, p.231-239, 2007.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

CAMILLIS, Lourdes Stamato de. *Criação e docência em arte*. Araraquara: JM, 2002.

CORES, Cristina Imbuzeiro. A criatividade do professor em situação de inclusão escolar. 120f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

CRIATIVIDADE. In: DICIONÁRIO etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

GOMBRICH, Ernst H. *História da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARIANI, Maria de Fátima M; ALENCAR, Eunice Maria L. S. de. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, SP, v.9, n.1, 2005. Disponível em: <<http://scielo.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v9n1a03.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2007.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Educação inclusiva: desafios para a escola. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 8., Cuiabá. *Anais...* [S.l.: s.n.], 2006a. Mimeografado.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Criatividade e saúde nos indivíduos e organizações. In: VIRGOLIN, Ângela M. Rodrigues (Org.). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília, DF: Ed. UnB, 2007, p.53-64.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2006b, p.69-94.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. *Criatividade, personalidade e educação*. São Paulo: Papirus, 1997.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Zula Garcia; WECHSLER, S. M.; BRAGOTTO, Denise (Org.). *Da criatividade à inovação*. Campinas, SP: Papirus, 2009, p.11-38.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: as contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética. In: VIRGOLIN, Ângela M. R. (Org.). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília, DF: Ed. UnB, 2007, p.65-85.

PELAES, Maria Lúcia Wochler. Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar. *Revista Educação*, Guarulhos, v. 5, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/537/634>>. Acesso em: 2 set. 2010.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino (Org.). *Estética e pesquisa: formação de professores*. Itajaí: Univali, 2006.

SILVA, Patrícia Aparecida Nunes e. *Avaliação do perfil da criatividade do professor no ensino médio*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2000. Resumo. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 7 dez. 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispánicas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WECHSLER, Solange Muglia. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. 3ed. Campinas, SP: Livro Pleno, 2002.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995, p.127-153.

ZORZAL, M. F.; BASSO, I. S. Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural. In: REUNIÃO DA ANPED, 24., Caxambu, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T201157_1940970.doc>. Acesso em: 3 mar. 2007.

O ensino de arte e as mulheres/professoras em suas representações na educação em Minas Gerais

Roberta Maira de Melo

Em 1927, um grupo de professoras mineiras de destaque na docência e sempre presentes em eventos relativos à educação foi estudar na Teacher's College,¹ da Universidade de Columbia, em Nova Iorque, Estados Unidos. Como representantes de uma missão oficial do governo mineiro – o de Antônio Carlos, que custeou a estada delas e os cursos que fizeram –, esperava-se que aprendessem métodos e práticas educacionais para aplicar nas escolas onde atuavam, em Belo Horizonte (MG). A ideia era que, quando retornassem, pudessem contribuir para a reforma educacional formalizada em 1929 pelo secretário do Interior, Francisco Campos.

As professoras Alda Lodi, Amélia Monteiro, Benedicta Valladares e Lucia Schmidt foram como representantes oficiais, já Ignácia Ferreira Guimarães as acompanhou para concluir seu mestrado e talvez porque tivesse a experiência de ter morado nos Estados Unidos e fosse mais velha que as demais. Sua relação com o grupo se evidencia em cartas de Benedicta enviadas ao pai, o senador Antonio Benedicto Valladares Ribeiro; na missiva de 18/12/1927, ela se refere à indicação dos nomes para compor o grupo: Ignácia teria indicado Amélia, Alda e Lúcia; e o nome de

¹ A Teacher's College possuía uma espécie de laboratório-escola: a Lincoln School, modelo de educação experimental mencionada por professores da América do Sul, inclusive brasileiros. Mais informações, cf. Barbosa (1982).

Benedicta teria sido sugestão de Campos. Outra carta de Benedicta deixa entrever a preocupação de Ignácia com o grupo.

Ela [Ignácia Guimarães] me disse que: se nós ficássemos aqui até janeiro, ela também ficaria, mesmo sem o dinheiro do governo; que não achava direito voltar sem as outras, e que, apesar de não fazer parte da comissão [o grupo oficial], havia resolvido de modo próprio, agarrar-se a ela e a ela pertencer (Ribeiro, 1928, p.4).

Em Nova Iorque, o grupo foi recebido pelo cônsul brasileiro. Eis a impressão que a chegada ao porto deixou em Benedicta (Ribeiro, 1927a, p.1).

Aqui estou eu em New York desde o dia 13. Fizemos uma magnífica viagem, apenas um pouco quente. Chegamos na entrada do porto de New York às 6 horas da manhã. Já tava no convez e assisti o nascer do sol sobre rio Hudson. Admirável! De repente, surgiu um nevoeiro que cobriu todo o horizonte. Isto deu aos primeiros arranha-céus que vi um aspecto fantástico. Não se via a base; viam-se apenas os picos, no meio das nuvens. Pareciam castelos de sonho, fugidios, imensos, quase irreais. Só senti não ter podido ver a Estátua da Liberdade, pois ela ficou inteiramente encoberta pelo nevoeiro.

Com efeito, o sentimento primeiro da paisagem estrangeira maravilhou o olhar de uma jovem: transformou suas impressões em magia e encantamento. O olhar atento e sensível ao entorno e às experiências vividas por Benedicta foi central para sua formação como professora e sua consolidação profissional como formadora

de docentes. Em um período em que as mulheres procuravam a instrução básica (saber ler, escrever, desenhar e tocar piano), ela e as demais professoras foram se especializar noutro país, portanto trata-se de um grupo de moças que estavam à frente de sua época.



Ignácia Guimarães (esq.), Benedicta Valladares e Amélia Monteiro (dir.) a bordo do navio que as levou aos Estados Unidos em 1927.

Fonte: acervo particular de Maria Mercedes Valadares Guerra Amaral. Fotógrafo: desconhecido.

Convém dizer que, de início, a educação de mulheres no Brasil ocorria no lar; depois elas passaram a ser instruídas em conventos e colégios, onde permaneciam em média três anos; depois que saíam, casavam-se ainda meninas. Fora desses ambientes, a educação delas começou nas escolas provinciais (nível primário) na primeira década do século XIX. Ali, o currículo era reduzido e destinado ao ensino das prendas domésticas, das orações e a um domínio mínimo da leitura. Nesse período, surgiram as escolas normais para formar professores. A intenção era substituir o mestre-escola: categoria docente do ensino primário pré-institucionalização da profissão de professor. Em algumas cidades, as primeiras escolas formariam educadores de

ambos os sexos, desde que mulheres e homens ficassem em salas, turnos e escolas distintas. A criação dessas instituições deu início a uma mudança nos costumes, e as escolas passaram a oferecer às meninas um currículo que se aproximava daquele oferecido aos meninos. A mudança resultou numa permanência maior delas na escola, isto é, em adiamento do casamento em idade precoce.²

As cinco professoras que foram estudar nos EUA exemplificam essas mudanças. (Documentos contendo data de nascimento enviados à missão oficial apontam Benedicta Valladares e Lúcia Schmidt como as mais novas.) Embora tivessem mais de 20 anos de idade, eram solteiras. Algo incomum então. Tinham um envolvimento com o universo da profissão que contrariava a postura feminina naquela época. Parece ser coerente supor que a quebra de paradigma produzida por mulheres que lutaram pelos seus direitos e espaços profissionais contribuiu para as transformações de que usufruímos e se somam às muitas reivindicações do presente relativas à profissão (docente).

Em carta enviada ao senador Valladares Ribeiro, Ignácia Guimarães deixa clara a incumbência das professoras e que aquele período de estudo era uma missão para elas:

reconhecemos a responsabilidade da missão que o governo nos confiou. Todas nós temos empregado o melhor de nossos esforços para adquirir aqui conhecimentos úteis, que possam ser postos em pratica, em nossas escolas, afim de que se inicie um movimento de verdadeiro progresso, tendente à reforma da educação popular em Minas (Guimarães, 1927, p.1).

Embora não fosse oficialmente do grupo, Ignácia Guimarães teve seus estudos custeados pelo governo. Como a mais experiente da turma, sentiu-se na obrigação de relatar

² Cf. Araújo (2004, 2008).

o andamento das coisas à família de cada uma das moças e ao secretário do Interior – Francisco Campos.

Em carta enviada à filha, o senador Valladares Ribeiro confirma as expectativas do governo:

[você] foi aos Estados Unidos estudar methods e sobretudo methods práticos. Não tenha pressa. Aprenda o inglez com calma, algum methodo theorico [...] e bibliographia da pedagogia, pedotechnia, pedologia, psychopedagogia, etc. Afinal, methods de tudo. Frequente bibliothecas, livrarias, peça catálogos (Ribeiro, A. B. V., 1927a, p.1).



As professoras na Universidade de Columbia, em Nova Iorque – em pé: Ignácia Guimarães (esq.), Benedicta Valladares e Amélia Monteiro (esq.); sentadas: Alda Lodi (esq.), desconhecida e Lúcia Schmidt (dir.)

Fonte: acervo de Maria Mercedes Valadares Guerra Amaral. Fotografia desconhecido.

A realização de exames das disciplinas cursadas e a obtenção de títulos ficavam à escolha de cada professora.³ Segundo Barbosa (1982, p.40), quanto ao envio de professores para estudar nos EUA – parte do projeto educacional de Francisco Campos –, “O objetivo não era a obtenção de um diploma, mas a preparação para executar a reforma de maneira apropriada”.

Em resposta às recomendações do pai, Benedicta traça seu percurso de aluna em carta enviada à mãe, Mercedes de Oliveira Valladares Ribeiro.

Tenho examinado livros sobre methodos de ensino e assistido o maior numero que me tem sido possivel de aulas nas escolas primarias [...] O Papae, na sua ultima carta (11 de fevereiro), diz que vamos ficar aqui mais tempo. Isto me tranquillizou bastante. A Ignácia já escreveu ao [Francisco] Campos, mas até hoje não recebeu resposta. (Ribeiro, 1928, p.4).

A previsão era de que as cinco professoras ficassem durante um ano nos EUA, mas foi preciso prorrogar a estada por mais cinco meses. Assim, ficaram de setembro de 1927 a fevereiro de 1929, quando retornaram para ministrar aulas segundo o aprendizado.

Em 1928, no processo de reforma educacional que o secretário Campos levou adiante, o governo mineiro propôs a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais para renovar a pedagogia, inclusive com a criação de uma escola de artes. Para ajudar a concretizar o processo, veio da Europa um grupo de profissionais que ficaria conhecido como “missão pedagógica europeia”. O grupo incluía

³ Informações retiradas das cartas de trocadas entre Benedicta, de Nova Iorque, EUA, com a família, em Belo Horizonte. Datam de 29/3/1927, 8/9/1927 e 18/10/1927.

Theodore Simon, médico francês, esteve em Belo Horizonte de fevereiro a maio de 1929, professor da Universidade de Paris e diretor da Colônia de Alienados e Anormais de Perry-Vandeuse [...] Leon Walter, do Instituto Jean Jacques Rousseau de Genebra, trabalhava com Claparède [...] Ficou em Belo Horizonte no primeiro semestre de 1929. Mme. Artus Perrelet, também do Instituto Jean Jacques Rousseau, assumiu por dois anos a cadeira de desenho e trabalhos manuais e modelagem, que posteriormente seria assumida por Mlle. Milde. Prof. Omer Buyse, diretor do ensino técnico na Bélgica, dedicava-se ao ensino técnico-profissional e não ao magistério. Helena Antipoff, assessora de Claparède no Instituto Jean Jacques Rousseau, chegou ao Brasil alguns meses depois. Substituiu o prof. Leon Walter. (Rodrigues, 2003, p.50).

A Revolução de 1930⁴ interrompeu as negociações para criar a universidade; logo o trabalho da “missão pedagógica”. Permaneceram, porém, as professoras Jeanne Milde – a quem coube a direção da Escola de Artes – e Helena Antipoff – educadora de

⁴ “A ‘Primeira República’ durou quarenta anos. Foi a época da “política café com leite”. Grupos de proprietários e homens influentes em Minas Gerais (coronéis do leite) e em São Paulo (barões do café) se alternaram no controle da presidência da República. Esse acordo de alternância no governo federal ruíu em 1930, criando a oportunidade de grupos gaúchos e outros ascenderem ao poder, mas não por meio das eleições, e sim por meio da Revolução de 1930. Então, passamos a viver uma nova fase, em geral dividida em três períodos: o primeiro período teve Getúlio Vargas no poder como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930 (o “governo Provisório”); no segundo período Vargas governou após a promulgação da Constituição de 1934; por fim, no terceiro, Vargas exerceu o poder de 1937 até 1945 como ditador, à frente do que chamou de ‘Estado Novo’” (Ghiraldelli, 2008, p.39).

projeção na área da educação e fundadora da Fazenda do Rosário, próxima a Belo Horizonte.

Em 22 de fevereiro de 1929, o decreto 8.987 criou formalmente a Escola de Aperfeiçoamento como outra medida resultante das ações educacionais do governo de Antonio Carlos. Criada para preparar e aperfeiçoar os candidatos ao magistério normal, à assistência técnica do ensino e às diretorias dos grupos escolares, essa escola seria responsável pela formação do grupo de elite da educação primária do estado e um ponto alto da reforma Francisco Campos.

O sucessor de Antonio Carlos no governo de Minas – Olegário Maciel (1930-1933) – afirmou sua intenção de continuar a reforma, mas a desfigurou aos poucos. O novo secretário, Noraldino Lima, disse que a situação resultava do “orçamento restrito imposto à Secretaria a meu encargo, pelas prementes circunstâncias financeiras que nos assolam” (Peixoto, 2003, p.56). Crise econômica se tornou justificativa recorrente para reduções orçamentárias – cortes drásticas nos salários e falta de verba para manter ativos serviços ligados à educação. Noutros termos, enquanto um governo via a reforma como forma de conter a crise, o outro via nos cortes orçamentários na educação um meio para contê-la.

Nesse panorama, a reforma falhou em concretizar todas as suas idealizações, mas repercutiu país afora a ponto de resultar em transformações na educação, assim como continuaram as parcerias entre o governo brasileiro e o estadunidense. Entre 1955 a 1956, quando o professor Abgar Renault foi secretário da Educação de Minas Gerais, vários professores foram estudar nos EUA. O relato de uma professora exemplifica bem essa continuidade.

Muito por causa de D. Benedicta tive uma excelente formação como professora e com dezenove anos fui com uma turma de 14 professores mineiros para a Universidade de Indiana nos Estados Unidos. O

objetivo era estudar por um ano metodologia do ensino primário tal como estava sendo usada lá e, na volta, ajudar a melhorar o ensino primário em Minas Gerais. Isso em 1956, na época em que o Prof. Abgar Renault era Secretário da Educação de Minas Gerais. Era uma parceria do governo americano com o governo brasileiro (Tsukamoto, 2007).

Com a volta do grupo de professoras, era necessário que os conhecimentos fossem colocados em prática nas escolas. A intenção era que não se concentrassem em um só local. Em texto da *Revista de Ensino* (1929, p.62) publicado após regressarem, Ignácia se referiu à indicação do nome de Amélia Monteiro, Lúcia Monteiro de Castro e Alda Lodi para a Escola de Aperfeiçoamento e o de Benedicta Valladares para a Escola Normal de Belo Horizonte⁵ – conforme instrução de seu pai. Nessa escola, Benedicta desenvolveu um trabalho influente a tal ponto que levou suas alunas a adotarem o pensamento de John Dewey (1859-1952) – que ela lhes apresentou –, valorizarem a educação e acreditarem que a arte deveria estar presente em todo o processo de ensino e aprendizagem escolar.

A formação das futuras professoras segundo as concepções do movimento da Escola Nova ou mesmo dos cursos de especialização que ofereceram aos professores ecoaram no estado. Pesquisas sobre professores que atuaram na década de 50 mostram que realizavam cursos em Belo Horizonte, supostamente onde estariam os profissionais mais aptos a capacitar educadores para a rede

⁵ Escola mais antiga e tradicional para formar professores em Minas Gerais, a Escola Normal teve sua origem em Ouro Preto, no fim do século XIX. Em 1906, em virtude da mudança da capital para Belo Horizonte, foi elevada à categoria de educandário modelo; escola normal modelo (1907-1946) – cf. Mafra (2005, p.137-148). Em 1946, o decreto-lei 1.666, de 28 de janeiro, fundiu essa escola com a Escola de Aperfeiçoamento (com o curso de Especialização e Administração Escolar) no Instituto de Educação de Minas Gerais, que incorporou ainda um grupo escolar e um jardim de infância.

estadual de educação.⁶ Mas, mesmo com esse preparo, até que o novo fosse assimilado pela sociedade belo-horizontina e as classes anexas⁷ passassem a ser um desejo das famílias para a formação educacional de seus filhos, os professores formadores tiveram de enfrentar preconceitos sociais. A escola enfrentou a resistência de pais quanto a matricular seus filhos nessas classes, supostamente muito modernas para os padrões das famílias católicas. A Igreja Católica e seus filiados não viam com bons olhos a chegada dos europeus e das “professorinhas americanizadas”, defendendo os princípios da escola ativa. Por fim, para formar as primeiras turmas das classes anexas, foi necessária a interferência do secretário do Interior. A primeira turma foi formada com crianças carentes do Grupo Escolar Caetano Azevedo.

Essa situação se reverteria rapidamente com o reconhecimento progressivo do trabalho desenvolvido pela escola, que fez crescer a demanda por vagas. Cada vez mais, pais e mães desejavam que seus filhos estudassem nas classes anexas. Mas, como a escola oferecia uma turma por série, era preciso selecionar; daí as alegações de que a escola teria se tornado uma instituição elitizada, pois os escolhidos para ocupar as vagas quase sempre pertenciam às camadas privilegiadas (Maciel, 2001, p.84-85).

O corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento incluía brasileiros – Amélia de Castro Monteiro, Lúcia Schmidt de Castro, Alda Lodi e Iago Pimentel, dentre outros – e europeus – Helena Antipoff e Jeanne Louise Milde –, pois a Escola de Artes não foi criada. O grupo seguia as ideias de Claparède, Dewey, Kilpatrick, Decroly, Piaget e Cousinet, e fez da escola um laboratório de pesquisas e experimentação que difundia as concepções da Escola

⁶ Cf. Araújo (2004).

⁷ As classes anexas eram como um laboratório para a Escola Normal Modelo e para a Escola de Aperfeiçoamento. As professoras eram minuciosamente selecionadas e as classes eram observadas pelas alunas do curso Normal. Ali os princípios da escola ativa eram aplicados.

Nova. Na Escola de Aperfeiçoamento, destacaram-se os estudos sobre aprendizagem infantil de Helena Antipoff no laboratório de psicologia (primeiro do país). Essa orientação metodológica introduzia ideias da Escola Nova no currículo das escolas pelo método de projetos, método global de ensino da leitura e escrita (Lúcia Casasanta) e o destaque da arte na educação (Artus Perrelet e Jeanne Milde). Via-se a aprendizagem como problema essencialmente da escola.

O método de ensino de desenho de Perrelet propõe usar a expressão corporal como ponto de partida para todas as aulas. Isto é, Perrelet propôs usar o corpo para desenvolver atividades destinadas a ajudar as crianças a compreender os elementos do desenho, de modo a fazê-las vivenciarem a experiência e assimilarem os elementos a partir do momento em que apresentavam um sentido para elas. Criticava a aprendizagem mecânica – decorar nomes desprovidos de significado. Com sua vinda para o Brasil, seu livro *O desenho a serviço da educação* foi traduzido em 1930⁸. Mais que um modelo a ser seguido, o livro era um método para nortear os professores, que deveriam adaptá-lo quando necessário.

Jeanne Louise Milde continuou seus trabalhos até 1955 quando se aposentou do cargo de professora da cadeira de Desenho, Trabalhos Manuais e Modelagem do curso de Administração Escolar do Instituto de Educação de Minas Gerais. O relato de uma ex-aluna dela evidencia a concepção de educação da professora.

O nosso curso não era de formar artistas; mas formar professores que cultivassem a arte, que viessem a ter “bom gosto”, que amassem a beleza. Se nem todos são capazes de produzir beleza, vamos formar os expressivos consumidores. A técnica se aprende, o belo se adivinha, se sente, se absorve. E nós alunas-professoras nos

⁸ Cf. Coutinho (2008, p.136).

preparávamos para dar mais graça e mais beleza às nossas aulas, a abrir os olhos dos mais novos que nos esperavam (Oliveira, 1990, p.18).

A preocupação de Milde era com a ampliação desse olhar das futuras professoras para que tivessem elementos úteis à formação significativa de seus futuros alunos. Segundo Pereira (2008, p.131), que realizou estudos sobre Jeanne Milde, a artista e professora

foi a responsável por uma grande oficina de arte/ criação na Escola Normal Modelo, no Curso de Aperfeiçoamento e, posteriormente, no Curso de Administração Escolar. Entre as várias atividades de suas aulas, estava também a prática do Teatro de Bonecos direcionada para a criação de máscaras, cenários, fantoches e outros.

Na década de 1920, Belo Horizonte tinha duas artistas de significância no quadro nacional: a escultora Milde, nascida em Bruxelas, e a pintora Zina Aita, nascida em Belo Horizonte. Ambas tinham formação europeia: Milde cursou a Real Academia de Belas Artes de Bruxelas; Aita, a Academia de Belas Artes de Florença. A pintura de Aita apresenta “o abandono da ideia de vanguarda e a reassimilação da figuratividade de padrões clássicos. Também desde logo se delineara uma tendência decorativista em sua produção” (Zanini, 1990, p.28).

A convite dos organizadores, Aita participa, com Anita Malfatti, da Semana de Arte Moderna de 22, em São Paulo: evento que delimitou “as diferenças entre tradição e modernidade no país” (Vieira, 1990, p.9). Membro da “missão pedagógica europeia”, Milde tomou parte da “modernização da Escola Pública brasileira” ao se envolver com a reforma educacional proposta por Francisco Campos. Portanto, com “posturas corajosas”, ambas marcaram a

presença feminina na modernização do país seja nos movimentos artísticos seja nas reformas educacionais.

Em 1924, Aita se mudou para Nápoles, na Itália; e Milde deixou a Bélgica em 1929 com destino a Belo Horizonte. Pensando justamente nessas mulheres desbravadoras do grupo que foi para Nova Iorque, destaquei a professora Benedicta Valladares Ribeiro. Ela se aposentou em 1967 e lecionava Introdução à Educação e Didática Teórica e Prática segundo o jornal *Minas Gerais*,⁹ onde saiu a publicação oficial da aposentadoria.

As ex-alunas do Instituto de Educação de Minas Gerais receberam influências significativas em sua formação, o que certamente influenciou em sua postura profissional. Valeram-se das ideias de Artus Perrelet e Jeanne Milde quanto ao destaque da arte no processo educacional, assim como de Dewey e Kilpatrick por meio de Benedicta Valladares (esse último foi professor dela). O relato de ex-alunas entrevistadas deixa entrever que a importância de Benedicta para formação delas ia além do âmbito teórico, pois ela vivia tudo aquilo em que acreditava, logo o aprendizado se dava também pelo exemplo.

Referências

ARAÚJO, Roberta M. Melo. O ensino da arte em uma escola de mulheres. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p.49-73.

ARAÚJO, Roberta M. Melo. *O ensino de arte na educação feminina no Colégio Nossa Senhora das Dores (1885-1973)*. 2004, 144p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BARBOSA, Ana Mae T. B. *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

⁹ Belo Horizonte, 11 jul. 1967.

COUTINHO, Rejane Galvão. Sylvio Rabello: o educador e suas pesquisas sobre o desenho infantil. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p.135-156.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 180 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A formação sociocultural de professoras primárias: rituais e vivências no Instituto de Educação de Minas Gerais 1937-1960. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Org.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.137-148.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. Artista-professora. In: VIEIRA, Ivone Luiza. *Catálogo da exposição de Jeanne Milde e Zina Aita: 90 anos*. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/Secretaria Municipal de Cultura, 1990, p.18.

PEREIRA, Patrícia de Paula. Ensino de arte nos primórdios de Belo Horizonte: a contribuição de Jeanne Milde no início do século XX. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p.117-134.

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*. Bragança Paulista: Ed. USP, 2003.

REVISTA DE ENSINO. Belo Horizonte: Órgão Oficial da Diretoria da Instrução de Minas Gerais, v.4, n.35, jul. 1929.

RODRIGUES, Rita Lages. *Entre Bruxelas e Belo Horizonte: itinerário da es-cultora*. Belo Horizonte: C/Arte, 2003.

VIEIRA, Ivone Luzia. Encontro marcado: Zina Aita e Jeanne Milde. In: VIEIRA, Ivone Luiza. *Catálogo da exposição de Jeanne Milde e Zina Aita: 90 anos*. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Cultura, 1990, p.6-13.

ZANINI, Walter. Zina Aita. In: VIEIRA, Ivone Luiza. *Catálogo da exposição de Jeanne Milde e Zina Aita: 90 anos*. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Cultura, 1990, p.28-29.

Fontes epistolares

GUIMARÃES, Ignácia. [Carta]. Nova Iorque, 22 set. 1927, 1p. Carta ao senador Antônio Benedicto Valladares Ribeiro relatando o aproveitamento obtido pelas professoras enviadas em missão do governo mineiro aos Estados Unidos.

RIBEIRO, Antônio Benedicto Valladares. [Carta]. Belo Horizonte, 8 set. 1927^a, 3p. Carta à filha Benedicta Valladares Ribeiro aconselhando quais seriam as necessidades de aprendizagem na Universidade de Columbia em Nova Iorque.

RIBEIRO, Benedicta. [Carta]. Nova Iorque, 16 set. 1927b, 7p. Carta aos pais contando sobre a matrícula na Universidade de Columbia em Nova Iorque e a chegada a Nova Iorque.

RIBEIRO, Benedicta Valladares. [Carta]. Nova Iorque, 25 abr. 1928, 6p. Carta à mãe, Mercedes de Oliveira Valladares Ribeiro, comentando notícia do *Jornal de Minas* que recebeu da família.

Fontes orais

TSUKAMOTO, Beatriz C. [Entrevista]. São Paulo, 7 ago. 2007. Entrevista concedida a Roberta Maira de Melo.

Fontes legais

MINAS GERAIS. Decreto 8.987, de 22 de fevereiro de 1929. Aprova o regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. In: MINAS GERAIS. *Collecção das leis e decretos do estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

MINAS GERAIS. Decreto 1.666, de 28 de janeiro de 1946. Aprova as normatizações do Instituto de Educação de Minas Gerais tendo em vista o decreto-lei federal 8.530 de 2 jan. 1946. In: MINAS GERAIS. *Collecção das leis e decretos do estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1946.

Museu universitário de arte como laboratório de formação do arte-educador

Alice Registro Fonseca

A existência de museus nas universidades é considerada significativa para o campo de formação em arte, biologia, geologia, astronomia e outros. Laurence Coleman (1942) relata as experiências de museus universitários nos Estados Unidos da década de 1940. Seu livro expressa a relevância dos museus nas áreas de pesquisa teórica e prática para constituição do profissional. A primeira obrigação do museu universitário é atender à faculdade e ao corpo estudantil, mas há aqueles que também criam programas públicos para a comunidade.

O interesse dos discentes do curso de graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em participar como mediadores das atividades do Museu Universitário de Arte (MUnA) era fruto da vontade de realizar um estágio que proporcionasse uma experiência extra e complementasse a formação. Por estar situado no bairro Fundinho – antigo centro comercial e atual centro cultural de Uberlândia, MG –, o MUnA tem como característica atender o público interessado na apreciação e no aprendizado da arte, seja acadêmico ou não. Nesse sentido, é tido como espaço relevante para a cidade, pois supre a demanda artística contemporânea seja para o contato com as produções atuais seja pelo espaço de divulgação e desenvolvimento do ensino de arte na cidade.

Adriana Mortara Almeida (2001, p.5), atual diretora do Museu Histórico do Instituto Butantan e pesquisadora dos museus

universitários, afirma que essas instituições precisam aproveitar as vantagens de estarem vinculadas ao ensino acadêmico. Museus universitários ganham um caráter duplo para aquisição de conhecimento. Oferecem conhecimento a ser trabalhado e estudado pelos discentes e docentes, enquanto a universidade dispõe de recursos humanos e científicos para a atuação museológica. Cristina Bruno (1997, p.54-55) apresenta uma visão da troca entre museu e universidade quando se pensa no contexto em conjunto, no qual cada um oferece sua competência para o outro. Diz ela: “Considero que qualquer discussão sobre museus universitários não pode descartar, por um lado, a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, por outro lado, as características inerentes aos processos museais”.

Ante essa interseção de atuação entre pesquisa e prática, o museu universitário de arte possibilita relacionar experiências/conhecimentos com arte/educação e educação em museu. Autores representativos para discussão em ambas as áreas de conhecimento, Ana Mae Barbosa (2009) e Grinder e McCoy (1989), ao discutirem a prática educativa na visita à exposição, relacionam as questões de educação e de aprendizagem, apresentando reflexões de pensadores diversos. Grinder e McCoy (1989, p.37) recorrem a John Dewey e Jean Piaget para enfatizar a relevância da experiência no museu como auxílio ao crescimento pessoal – correspondendo ao desenvolvimento da estrutura intelectual. Barbosa (2009) cita Sócrates para ressaltar a ideia de o professor mediar o parto da aprendizagem, assim como Dewey e Vygotsky por atribuírem ao professor o perfil de quem organiza, estimula, questiona e aglutina.

Aprofundando a discussão sobre inter-relação da educação com a mediação e à luz dos ideais de Paulo Freire, Barbosa acrescenta o fato de a arte educação ser a mediadora entre o público e arte e de o museu ser o espaço dessa interlocução. Diz ela:

A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público. O lugar experimental dessa mediação é o museu. Pensamos nos museus como laboratórios de arte. Museus são laboratório de conhecimento de arte, tão fundamentais para a aprendizagem da arte como os laboratórios de química o são para a aprendizagem da Química (Barbosa, 2009, p.13-14).

A professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, Rejane Coutinho (2009, 2011), tem desenvolvido pesquisa no campo das mediações culturais e da formação dos educadores em referência ao universo da arte educação e do terreno da educação patrimonial. Para a Coutinho, a ação educativa é um campo de relações entre os indivíduos e as várias camadas contextuais do mundo, dentre as quais a arte, a cultura e o patrimônio, que podem ser pensadas como único corpo.

A seguir, é apresentada a análise metodológica e histórica das atuações educativas nas mediações em exposições no MUnA entre 1998 e 2011.¹ Ao observar as ações educativas nesse museu ao longo desses treze anos, foi possível compreender o valor do espaço museológico como laboratório de ensino, pesquisa e extensão universitária. Cada uma dessas ações é destacada no tempo e no contexto da gestão administrativa, tendo como profusão de questões alguns episódios das práticas de mediação em exposição coletados na pesquisa.

¹ Os dados que subsidiam essa análise metodológica e histórica de atuações educativas nas mediações em exposições no MUnA provêm de uma pesquisa anterior que fiz durante o curso de mestrado em Artes Visuais na UFU e que foram apresentados na dissertação *Mediações em exposições do MUnA – Museu Universitário de Arte* (cf. Fonseca, 2013). Além de fontes documentais, a pesquisa se valeu de fontes orais, isto é, entrevistas com alunos e professores, cujos relatos são retomados aqui.



Fachada do Museu Universitário de Arte (MUnA), vinculado ao Instituto de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia. O museu ocupa uma esquina da rua Coronel Manoel Alves com a rua XV de Novembro, no bairro Fundinho. Antigo centro comercial de Uberlândia, MG, o bairro abriga cafés, galerias e a biblioteca municipal, além de sediar atividades culturais como uma feira gastronômica.

Fonte: Acervo da autora. Crédito: Alice Registro Fonseca, 2011.

Estágio no MUnA como extensão universitária

Em 11 de dezembro de 1998, o MUnA abre sua primeira exposição: *Mostra dos professores do Departamento de Artes Plásticas* ou *Arte em pesquisa*. Depois disso, a graduação em Artes Plásticas² nunca mais foi a mesma, pois o museu possibilitou uma interação maior com a produção artística contemporânea, aliada ao desenvolvimento de experiências museológicas. Discentes e docentes partilham a responsabilidade pelo desenvolvimento do MUnA desde sua implantação até as ações atuais. Por essa razão, é que esse museu tem como perfil a rotatividade constante de seus atuantes seja pelos estágios no período da graduação seja no rodízio de atribuições administrativas e gestoras dos professores.

² Em 2014, o curso de graduação foi definido como Artes Visuais.

Os primeiros alunos estagiários que atuaram na recepção do público durante uma exposição do MUnA foram selecionados e tinham interesse em trabalhar no museu. Para suprir a demanda inicial, atuaram em áreas como ação educativa, administração, secretaria, montagem em exposição e outras. Os docentes também tiveram um papel central na construção e na gestão do MUnA. Segundo o relato do professor que participou da administração geral do MUnA no ano de 1999, os estagiários participavam de todas as atividades do museu, porém se definia como atividade principal o trabalho com a “visita guiada” – segundo a expressão do professor. O único cargo técnico que havia para o museu era o de secretária, as outras atividades eram exercidas pelos discentes e docentes do então Departamento de Artes Plásticas, que até aquele ano se vinculava ao curso de Arquitetura.

Em 2000, a política da administração geral continuou com a ideia de os estagiários atuarem em várias atividades do MUnA, como uma atividade de formação complementar à graduação. No relato de um ex-estagiário daquele ano, é evidente sua compreensão da pluralidade de suas atividades. Nesse sentido, as ações realizadas pelos estagiários nos primeiros anos de funcionamento do museu se vinculavam ao caráter de extensão universitária, não havia envolvimento direto com alguma disciplina específica nem a obrigação de estágios para todos os discentes.³

Os estagiários que atuavam no MUnA, nesses primeiros anos, elaboravam as mediações conforme seu conhecimento pessoal e à luz de uma reflexão sobre a própria prática. Aos poucos, os docentes da UFU assumiram responsabilidades específicas nas atividades do museu, possibilitando que os estagiários recebessem

³ A análise das fontes orais e documentais da pesquisa subjacente a este capítulo mostrou que, nos três primeiros anos de funcionamento do MUnA, não existia uma disciplina de graduação voltada para a formação dos discentes nas ações de recepção do público em museu. Também mostrou que faltava uma sistematização da orientação entre os docentes responsáveis pelo educativo e os discentes estagiários.

orientações exclusivas. Os dois estagiários entrevistados atuantes entre 1998 e 1999 disseram que seus conhecimentos sobre abordagem de mediação e sobre a leitura das produções artísticas foram adquiridos nas disciplinas de licenciatura voltadas ao ensino escolar. Ambos relataram que a dinâmica acontecia segundo a proposta das trocas de observações, por meio da qual o visitante ampliava seu repertório sobre linguagem da arte e o estagiário/mediador incorporava as novas leituras.

Apesar de, nesse primeiro período, o educativo do MUa ainda não ter uma fundamentação didática sistematizada e reflexiva, os estagiários responsáveis por atender o público nas exposições já estavam no último ano de sua formação acadêmica. Assim, possuíam uma base teórica sobre o ensino de arte para a educação escolar, faltava-lhes apenas a prática supervisionada e orientada para a educação em instituições culturais. Ambos os discentes entrevistados relataram a importância do estágio em um museu de arte para sua carreira na época em que isso não era obrigatório para a formação. Hoje, com uma disciplina específica e estudos em universidades variadas, sabe-se o valor desse trabalho ainda na graduação. Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (2011, p.170), por exemplo, trata das ações educativas realizadas no museu como um trabalho significativo para o diálogo com o público escolar e a melhoria da qualidade do conhecimento artístico e estético. Os depoimentos dos licenciados nos relatórios e nas pesquisas sobre a experiência educativa no museu mostram esse espaço como alternativa para a educação fora dos muros da escola.

Um discente entrevistado relatou que, mesmo sem uma formação específica para ação educativa em museu, seu conhecimento sobre arte e sobre prática possibilitou que desenvolvesse uma mediação.

Na visita à exposição, nós fomos passando e comentando sobre o trabalho dos professores. Eu

gosto de deixar, primeiro, as pessoas falarem, do que apresentar a minha visão. Então, eu perguntava: “O que vocês sabem de arte? O que vocês conhecem? O que vocês estudam? O que você está vendo aqui?”. Assim, eu deixava eles falarem e, às vezes, complementava dando informações técnicas do que estava envolvido na obra. Era uma ação totalmente imatura, em comparação à minha vivência atual (Aluno A, 2011).

Estágio no MUnA como equipamento de ensino

Após a abertura e atuação do MUnA na comunidade universitária, houve uma reestruturação do currículo da graduação em Artes Plásticas com ênfase na licenciatura: acrescentou-se mais uma disciplina obrigatória de Prática de Ensino, hoje chamada Estágio Supervisionado 4, que concentra conteúdos sobre educação em museus de arte. Essa mudança curricular foi proposta e elaborada entre 1999 e 2000, mas foi efetivada em 2002. A disciplina obrigatória sob forma de Estágio Supervisionado 4 foi introduzida no oitavo período, ou seja, no último ano da licenciatura. Além de incluir conteúdos programáticos do ensino de artes visuais, sua ementa abrange a formação do professor de arte em instituições culturais e comunidades diferentes, assim como o uso da imagem no ensino de arte e o ensino e a pesquisa na contemporaneidade. Portanto, também a licenciatura passou a preparar o aluno para trabalhar com o ensino não formal em instituições culturais e museológicas (já havia outras duas disciplinas práticas em licenciatura que abordavam o ensino não formal, porém ainda não se relacionavam com museus e galerias.).

Na maioria das vezes, a disciplina foi realizada no espaço do MUnA. Porém, a ementa prevê a atuação em espaços públicos em geral tais como: museus, galerias, praças e outros não especificados;

o objetivo é estimular experiências em condições diversas. Até que a disciplina criasse força dentro do MUnA, havia seleção e contratação de estagiários desvinculados dela: recebiam a supervisão de professores especialistas em arte educação, assim as conversas de orientação eram embasadas nas questões da Proposta Triangular e da Teoria do Questionamento. Um professor entrevistado relatou que, na mediação em exposição, havia o momento da leitura de imagem no qual se buscava investigar a visão de cada visitante e não apresentar algo pronto. Ele apresentou um exemplo de mediação em exposição de Edith Derdyk. Como a artista trabalha com o desenho no espaço, as crianças que visitaram a exposição puderam interagir com o trabalho, pois tiveram a experiência de deitar sobre um monte de linhas. Nesse ponto, o professor entrevistado reafirma que os estagiários eram estimulados a trabalhar com a participação e o envolvimento do visitante, propondo leituras e críticas.

Sobre os primeiros anos de trabalho do MUnA, o educativo tem como perfil a mudança constante de gestores e estagiários no museu. Por isso, os mediadores trabalharam, sobretudo à luz de seus conhecimentos, aliados à pesquisa específica para a exposição. Os discentes/estagiários/mediadores foram os que mais aproveitaram as mediações, pois aprenderam não só com a própria vivência prática, mas também com a formação universitária (crítica, teórica, histórica e sobre o ensino da arte). A postura deles em contextos de interação e comunicação com visitantes é um divisor de águas quanto a se ter uma equipe de mediadores com orientação sistematizada ou sem. Quando os professores orientavam as mediações, reforçavam o uso de propostas metodológicas guiadas pela arte educação.

A partir de 2005, tornou-se frequente a presença de discentes e docentes em contextos de trabalho no MUnA em interface com a formação e o ensino de artes plásticas. Isso porque as coordenações – do curso de graduação e do museu – foram representadas pelo mesmo professor, por isso a relação entre ensino e estágio se

manteve fortalecida pela estratégia de administração conjunta. O período em questão (2005–2008) foi marcado por uma circulação relevante de pessoas no museu seja pelo estímulo de projetos vinculados à universidade seja pela realização de exposições de acervos grandes e importantes. Nesse período, havia uma equipe consolidada para montar a exposição que manteve contato com as práticas educativas vinculadas à disciplina obrigatória para licenciatura e a ações esporádicas.

Foi entrevistado um discente que participou do estágio no MUnA e do estágio vinculado à disciplina. Ele relatou que, no período em que estava participando da disciplina de Prática de Ensino 4, teve a oportunidade de atender o público na exposição *Esculturas Coleção MAB–FAAP*, que aconteceu de 17 de maio a 27 de junho de 2008.⁴ Segundo ele, a visita acontecia em três momentos: apreciação e mediação com as esculturas, observação do vídeo da Rede de Museus,⁵ seguida de conversa sobre museus e a prática plástica usando a técnica de retalhos de papel para trabalhar a tridimensionalidade.

No relato do professor responsável pela disciplina de estágio no MUnA nos anos de 2007 e 2008, identifica-se a organização necessária para realizar a mediação e estimular o envolvimento de docentes e discentes do curso de Artes Visuais. As propostas de mediação eram desenvolvidas pelos discentes, que precisavam

⁴ A exposição *Esculturas Coleção MAB–FAAP*, que teve visita relevante, apresentou trabalhos escultóricos expressivos – mediante uma ação conjunta do MUnA com a Rede de Museus – e se vinculou ao 30º aniversário da UFU. Por isso, teve projeção significativa na mídia.

⁵ A professora Lucimar Bello, do curso de graduação em Artes Plásticas, começou o trabalho Rede de Museus da UFU. Antes da criação e implantação do MUnA, ela organizou um grupo intitulado Os Museus da UFU nas atividades da diretoria de cultura dessa universidade. Reuniam-se todos os representantes dos espaços culturais e coleções da UFU para discutir o tema museu. A participação dos professores do curso de Artes Plásticas no projeto reforçou a importância da criação de um espaço como laboratório e difusão de arte onde discentes e docentes seriam os beneficiários centrais.

dessa prática de ensino para sua formação. Trabalhava-se com meios audiovisuais e, sobretudo com a dinâmica corporal, pois os mediadores trabalhavam a vivência da obra de arte em si. Os mediadores foram estimulados a perceber qual era o *feeling* do momento. Noutros termos, era preciso estar atento ao que chamava a atenção dos visitantes. Por escolher essa dinâmica, os mediadores precisaram conhecer bem a exposição para, assim, conseguir uma mediação que resultasse na associação e reflexão sobre o mundo e o dia a dia do visitante.

O ano de 2008 marca a consolidação da disciplina de Prática de Ensino 4, visto que houve uma evolução no referencial teórico e experimental. As aulas ocorreram no espaço do MUnA, e os alunos se comprometeram mais com as atividades, pois foram estimulados a vivenciar e observar outras realidades com viagens aos museus de São Paulo. A aula de campo, que consistiu na visita aos educativos de museus paulistanos, repercutiu no atendimento ao público no MUnA e na formação dos discentes – a tal ponto que alguns seguiram o campo profissional dos museus de arte.

Estágio no MUnA como campo de pesquisa

A contratação de um docente com experiência na área de educação em museu foi efetivada em meados de 2008. Transcorridos quase seis anos da criação da disciplina de Prática em Museus para licenciatura em Artes Visuais, foi consolidada uma expectativa positiva para a área. Com experiência em museus da cidade de São Paulo, o professor foi contratado para ministrar tal disciplina e ajudar no desenvolvimento do educativo do MUnA.

A contratação de um professor com conhecimento prático e teórico no campo museológico foi fundamental para estabelecer um referencial teórico específico na área de educação em museus e aprofundar aspectos da mediação em exposição, que até então ficavam sustentadas nas propostas do ensino de arte na formação

escolar. Além da proposta de leitura de obras pelo questionamento, elaborada por Ana Mae Barbosa, passou-se a trabalhar com a ideia da linguagem das teorias de mediação e da compreensão da produção artística à luz de pesquisas desenvolvidas em museus. Dentre os referenciais utilizados, o professor destacou os roteiros de leitura pesquisados e discutidos por Robert Ott, Edmund Feldman e Michael Parsons, os estágios do desenvolvimento estético propostos por Abigail Housen e as teorias da cultura visual, citando seu expoente Fernando Hernández, além de outros estudos.

Como aluna dessa disciplina nesse período, pude vivenciar as aulas que apresentaram essas teorias de apreensão estética na mediação em exposição e desenvolver uma conversa com o visitante do museu. Na disciplina, além de adquirirmos o conhecimento de tais teorias, tínhamos a oportunidade de planejar as mediações sob a orientação do professor. A ação planejada era realizada, primeiramente, com os colegas para, depois, trabalhar com o visitante. Por isso, podíamos experimentar as diferentes propostas de apreensão estética, usando os trabalhos expostos no MUNA e decidir com quais linguagens simpatizávamos mais.

A renovação nas ações educativas e o desenvolvimento de novas propostas de mediação com o público favoreceu a realização de materiais de apoio para públicos espontâneo, de estudos e de pesquisa de conclusão de curso (graduação e pós-graduação).⁶ A confecção desse material é um dos exercícios que os alunos da disciplina de estágio realizam, seu objetivo é ajudar o visitante na observação geral da exposição e dos trabalhos em particular, dando orientações por meio de questões a serem analisadas. Para ajudar na apreciação dos trabalhos expostos, também há informações relevantes sobre o artista e suas produções que não estão contidas no texto de parede ou no folheto que apresenta a exposição, possibilitando sanar eventuais dúvidas na visita.

⁶ As pesquisas incluem uma monografia de graduação (Santos, 2011) e duas dissertações de mestrado (Fonseca, 2013; Moura, 2012).

Em 2010, discentes/estagiários e o professor da disciplina de prática no museu produziram um texto sobre as experiências com a mediação de grupos escolares no MUnA. Os estagiários destacaram que a maior experiência aconteceu pela oportunidade de frequentar esse museu nos dias da disciplina e da prática quando puderam observar e analisar de novo os trabalhos expostos a cada nova mediação. A experiência de prática no museu criou oportunidades para que construíssem novos significados e novas interpretações sobre arte. Na visão dos estagiários, a participação dos visitantes das escolas foi significativa, pois houve interações satisfatórias nas três ações propostas para mediação – leitura de imagem, discussão na mediação e prática no ateliê. Eis o que diz o texto quanto às conversas geradas no momento da leitura do trabalho exposto.

Quando começamos a mediação na galeria do MUnA, surgiram diálogos espontâneos; conforme prosseguimos, mesmo os alunos desinteressados passaram a interagir e a criar muitas interpretações aprofundadas e complexas sobre as obras. Os diálogos começaram com poucas participações, porém, na medida em que as perguntas eram feitas, novas chances de conexão ou discordância apareciam e os alunos tinham a chance de observar as obras com mais interesse. Para cada obra foram dedicados de 10 a 15 minutos de conversa, as quais fluíram ora com muita tranquilidade ora com muita euforia. Muitos disseram que não esperavam que a visita fosse tão descontraída (Arslan et al., 2010, p.120-121).

Os autores concluem o texto relatando que a experiência educativa no MUnA foi uma oportunidade de frequentar mais o espaço, poder (re)ver e discutir mais a fundo a produção artística

exposta com os colegas e o público. Quando fui estagiária do MUnA, também senti esse espaço como um laboratório privilegiado para trabalhar minha prática em arte educação. Diferentemente das aulas de Didática ou Metodologia de Ensino, a disciplina de prática no museu contribuiu para constituição da minha abordagem com arte. Ao relembrar minhas experiências educativas no MUnA, percebo que o estágio abriu as portas para o mercado de trabalho e despertou a paixão pelo que o museu proporciona. Conhecer uma pequena parcela do universo museológico fez com que todas as disciplinas do curso de Artes Plásticas se unissem para um objetivo final: a interação e mediação entre a arte e o público.

O estágio na ação educativa no MUnA oferece oportunidade para que os discentes criem seus roteiros de ação, lidem com as dificuldades de comunicação e interação com o público, desenvolvam a observação crítica da arte e participem do processo de ações culturais dentro do museu e fora dele. Pode-se observar essa questão no relato de ex-aluno que estagiou no MUnA em 1999 ao se referir a alguma experiência marcante nas visitas que ele levou para sua profissão como professor:

Lembro que, na época, eu estava perdendo a timidez. Quem me olhasse achava que aquilo era normal, que eu estava tranquila. Para mim, em termos pessoais, a experiência no MUnA foi de superação, porque você tem que aprender a falar em público. Mas como era uma situação que eu gostava muito – aliás, eu gosto muito de falar sobre a arte, pensar e discutir –, então se tornava fácil. Eu estava falando e discutindo algo de que eu gostava (Aluno A, 2011).

Uma comparação dessa passagem do relato do ex-aluno entrevistado com o conteúdo do meu relatório de estágio na graduação mostra em ambos a satisfação atingida pela experiência

de interagir com o público e conhecer o próprio potencial educativo para arte. Em meu relatório de avaliação, eu disse que “apesar dos problemas surgirem no meio do percurso, considero satisfatória a experiência vivenciada pela disciplina. Acabei conhecendo melhor os meus companheiros de grupo e acreditando mais na minha capacidade de comunicação com público” (Fonseca, 2009).

Considerações finais

Embora o MUnA seja considerado um laboratório de arte para alunos da graduação em Artes Visuais da UFU desde a sua idealização, está claro que um de seus objetivos principais é suprir as necessidades dos discentes e docentes. Tal atribuição possibilita que as ações do museu se renovem constantemente, e, com a troca frequente de exposições, participantes e propostas, o MUnA se torne um espaço dinâmico. Porém, é difícil definir se essa inconstância de ações é positiva ou negativa para o museu, pois manter algumas propostas pode ser importante para a que comunidade externa estabeleça mais contato; por outro lado, pode dificultar a manutenção de ações que tenham continuidade e sejam independentes das necessidades de pesquisa da graduação e da pós-graduação.

A pesquisa subjacente a este texto – executada por meio da proposta metodológica de análise qualitativa – buscou valorizar as práticas educativas no MUnA segundo suas ações revisitadas. Ao se refletir sobre as práticas de mediações, pretendeu-se evidenciar que é possível ponderar sobre as ações e diretrizes para o MUnA à luz de seu cenário real de envolvimento com pesquisa, ensino e extensão universitária. De fato, existem lacunas sobre as mediações em exposição no MUnA que poderão ser trabalhadas no futuro, bem como a possibilidade de um aprofundamento específico, mas se acredita que a pesquisa – na qual foram reunidas algumas práticas realizadas – possa ajudar a pensar e a estruturar novos

planos e estratégias para a frequência do público, a participação dos estudantes e as relações entre docentes e discentes.

Referências

ALMEIDA, Adriana Mortara. *Museus e coleções universitários: por que museus de arte na Universidade de São Paulo?* 2001. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e Documentação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ARSLAN, Luciana et al. Conversas dentro do museu: ações educativas entre o Museu Universitário de Arte – MUnA e duas escolas públicas da cidade de Uberlândia, MG. *Em Extensão*, Uberlândia, v.9, n.2, p.118-123, jul./dez. 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: COUTINHO, Rejane Galvão; BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009, p.13-22.

BRUNO, Cristina. A indissolubilidade da pesquisa, ensino e extensão nos museus universitários. *Museologia e museus: princípios, problemas e métodos*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1997. (Cadernos de Sociomuseologia Centro de Estudos de Sociologia, n.10). Disponível em: <http://www.mestrado-museologia.net/Cadernos_pdf/Cadernos_10_1997.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2012.

COLEMAN, Laurence Vail. Museums in the campus scheme. In: *COLLEGE and university museums: a message for college and university presidents*. Washington: The American Association of Museums, 1942.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem Triangular. In: COUTINHO, Rejane Galvão; BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009, p.171-186.

COUTINHO, Rejane Galvão. Questões sobre mediação e educação patrimonial. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 20., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/rejane_galvao_coutinho.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2013.

FONSECA, Alice Registro. *Diário de bordo: relatório da disciplina Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado 4*. Uberlândia: [s.n.], 2009.

FONSECA, Alice Registro. *Mediações em exposições do MUnA*: Museu Universitário de Arte. 156f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

GRINDER, Alison; MCCOY, E. Sue. *The good guide: a sourcebook for interpreters, docents and tour guides*. Phoenix: Ironwood Publishing, 1989.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2011, p.161-174.

MOURA, Allana Barcelos de Albuquerque. *Público de arte em Uberlândia*: estudo de público em uma exposição do museu de arte. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SANTOS, Maria Celinda Cicogna. *Material de mediação em espaços expositivos de arte*. 2011. Monografia (Graduação em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

Fontes orais

Aluno A. [Entrevista]. Ribeirão Preto, 5 nov. 2011. Entrevista concedida a Alice Registro Fonseca.

O discurso na mediação em Artes Visuais

Rachel de Sousa Vianna

Tradicionalmente, a linguagem verbal tem sido vista com desconfiança por artistas e professores de Artes Visuais. A lista de acusações é extensa: a análise verbal paralisa a intuição e a criatividade; a conversa sobre arte é totalmente idiossincrática e, portanto, inútil; o vocabulário é pobre e insuficiente para descrever a experiência estética; palavras distraem e atrapalham a percepção da arte. Relativizando ou contrariando cada um desses argumentos, autores como Rudolph Arnheim (1974), David Perkins (1977), Elliot Eisner e Stephen Dobbs (1988)¹ afirmam que o diálogo constitui um instrumento fundamental na nossa percepção e no nosso entendimento da arte.

Parte das suspeitas em relação à linguagem verbal deve-se a um entendimento equivocado dos sistemas simbólicos. Palavras não podem descrever ou explicar uma obra de arte em toda a sua riqueza e complexidade, mas isso é verdade também para outros campos do conhecimento. Ninguém espera que um físico descreva

¹ Arnheim é autor de *Arte e percepção visual*, um dos livros de arte mais influentes publicados no século XX. Perkins foi codiretor do Projeto Zero, programa de pesquisa da Universidade de Harvard que investiga a produção e recepção de diferentes linguagens artísticas do ponto de vista cognitivo. Eisner e Dobbs estão entre os principais articuladores do movimento conhecido como Discipline-based Art Education (DBAE), que introduziu a estética, a história e a crítica no sistema de ensino de arte dos Estados Unidos.

o universo em detalhes ou que um médico discorra sobre as minúcias de um quadro clínico. Uma experiência sempre envolve mais do que é possível colocar em palavras. Isso, porém, não diminui a importância da linguagem verbal. Na ciência, o discurso verbal é usado para formular modelos conceituais que refletem a essência de dado fenômeno. Na arte, exerce uma espécie de função indicativa, capaz de guiar nossos sentidos para reconhecer coisas que não foram apreendidas antes.

Em que pesem os argumentos a favor, pesquisas de campo indicam que o potencial do discurso verbal para ampliar a experiência da arte ou não foi reconhecido ou não foi bem explorado. Em um estudo realizado no ano de 1987, em 27 museus de arte dos Estados Unidos, Eisner e Dobbs (1988) constataram que a maioria das instituições oferecia informações mínimas sobre as obras e que os textos disponíveis, com frequência, usavam linguagem técnica e jargões, os quais dificultavam o entendimento dos não iniciados no campo da arte. Mais recentemente, Thais Gurgel (2013) chegou a resultados semelhantes ao examinar três exposições de arte contemporânea realizadas ao longo de 2012 em museus de São Paulo. Baseado em uma revisão de estudos distintos sobre o uso da linguagem verbal na arte, Perkins (1977) afirma que a conversa sobre arte é frequentemente ruim e que a educação não faz muita coisa para mudar essa situação. Na Inglaterra, um grupo comissionado em 1983 pelo Departamento Britânico de Educação e Ciência para estudar o desenvolvimento estético chegou a uma conclusão similar.

A importância da competência linguística para se comunicar de forma clara sobre as artes nem sempre é adequadamente reconhecida ou compreendida. No entanto, sua ausência pode significar uma desvantagem grave para o desenvolvimento tanto artístico como estético. Consequentemente, enten-

demos o aprendizado das habilidades discursivas apropriadas como de importância educacional considerável para a experiência e a avaliação da arte. O domínio da linguagem é crítico para o estudante desenvolver conceitos, não apenas sobre recursos técnicos, mas também sobre critérios e objetivos artísticos (apud 1983, p.8 apud Hickman, 2005, p.23-24, tradução nossa).

Outros autores têm demonstrado preocupação com o discurso na educação em arte. Segundo Andrew Stibbs (1998, p.202), trazer o discurso para o foco de atenção é muito positivo, pois só assim ele deixa de funcionar de modo insidioso, como um fenômeno naturalizado e neutro, desprovido de ideologia e valores. Stuart MacDonald (1999, p.217) afirma que tomar a linguagem como objeto de estudo e reflexão constitui um passo fundamental para aperfeiçoar o ensino de artes visuais. Para Michael Buchanan (2002, p.46), o professor é o responsável por estimular e sustentar um diálogo de alta qualidade.

Esse interesse pela linguagem verbal pode ser relacionado com a preocupação em promover experiências estéticas significativas no encontro entre observador e obra de arte. De fato, ao introduzir uma abordagem mais reflexiva, incorporando questões trazidas da história da arte, da estética e da crítica, a mediação lançou nova luz sobre o papel do discurso verbal no ensino de arte. Estudiosos desenvolveram uma variedade de roteiros para conduzir a conversa sobre arte. Um dos primeiros, que inspirou muitas adaptações, foi proposto pelo norte-americano Edmund Feldman, em 1970 (Feldman, 1997, p.348-3). No Reino Unido, o roteiro de Rod Taylor (1989) foi muito influente nos anos 80 e continua a ser uma referência (Addison, 2006, p.242). Muito populares no exterior, onde são usados na educação formal e não formal, esses roteiros surgiram para apoiar

professores cuja formação foi centrada na produção de arte e que, portanto, se sentiam inseguros em relação às atividades de crítica ou apreciação da arte.

No Brasil, não aparecem muitas referências a roteiros de apreciação na literatura sobre ensino de arte. O método *Image Watching*, de Robert Ott, parece ser o mais conhecido no âmbito da mediação em museus e centros culturais (Rizzi, 2009). O roteiro didático de Antonio Costella (1997) apresenta dez categorias de análise de obra de arte, uma abordagem mais sofisticada do que a dos similares estrangeiros destinados ao ensino fundamental e médio. Atuando de forma pioneira no país, o *Instituto Arte na Escola* produz, desde 1989, videodocumentários e *kits* educacionais em que a interpretação de obras de arte ocupa lugar de destaque. Mais recentemente, vários museus e centros culturais têm lançado materiais didáticos com sugestões de atividades para serem desenvolvidas antes ou depois da visita aos espaços expositivos. Algumas instituições até disponibilizam os materiais em formato digital com vistas a ampliar o alcance desses recursos.²

De modo geral, esses materiais educativos contêm reproduções de obras de arte acompanhadas de uma série de questões específicas sobre cada uma. Nesse sentido, constituem roteiros de mediação que visam chamar a atenção para determinadas características e direcionar a conversa para certos temas. Considerando a escassez de publicações teóricas sobre mediação em português, esses materiais constituem, muito provavelmente, as referências mais acessíveis aos professores de arte dos níveis fundamental e médio.

² Fundação Bial (disponível em: <<http://www.emnomedosartistas.org.br/FBSP/pt/29Bial/Educativo/Paginas/Material-Educativo.aspx>> Acesso em: 20 out. 2013); Bial Mercosul (disponível em: <<http://9bialmercosul.art.br/pt/downloads/>> Acesso em: 20 out. 2013); Fundação Iberê Camargo (disponível: <<http://www.iberecamargo.org.br/site/programa-educativo/programa-educativo-material-didatico.aspx>>. Acesso em: 20 out. 2013).

Nesse cenário, em que pesem as especificidades de cada contexto, não faz sentido uma distinção rígida entre os termos “mediação” – em geral, empregado nos serviços educativos de museus e centros culturais – e “apreciação” – definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998, 2000) como eixo do ensino voltado à interpretação de obras de arte. Baseados em modelos teóricos e práticas que se interpenetram, os dois referem-se a processos semelhantes e complementares. Tanto o educador interagindo com os visitantes em um espaço expositivo quanto o professor lecionando com seus alunos em sala de aula cumprem o papel de aproximar obra de arte e observador, contribuindo para aprofundar o âmbito e a qualidade desse encontro.

Partindo dessa premissa, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de campo sobre o discurso usado em atividades de mediação em artes visuais em espaços expositivos e salas de aula. Tendo como instrumento de análise uma metodologia baseada na teoria sociocultural, esse estudo tem como objetivo compreender o modo como professores e educadores de museus conduzem a conversa sobre arte. Antes de entrar na pesquisa, é importante considerar o universo de propostas de mediação em artes visuais. Esse é o tema da próxima seção, que agrupa métodos diferentes de mediação em torno de três paradigmas. Com esse pano de fundo, é possível relacionar teoria e prática na avaliação do papel do discurso na mediação em artes visuais.

Três paradigmas da mediação em Artes Visuais

Abordagens distintas de mediação usadas em espaços expositivos e em salas de aula podem ser organizadas em torno de três paradigmas, dos quais dois se situam em polos opostos, e o terceiro busca um equilíbrio entre essas duas posições extremas. O contraponto se dá entre o paradigma tradicional e o emergente, já a combinação de suas metas e estratégias resulta

no que pode ser chamado de paradigma dialético. Para cada um desses paradigmas, correspondem concepções específicas de patrimônio, educação e discurso.

Dado o pressuposto de que a função básica do museu é conservar determinado patrimônio material, o paradigma tradicional objetiva explicar ao público o valor representado pelos acervos. Nessa perspectiva, a intenção não é questionar ou relativizar tais valores, mas legitimá-los e estender seu alcance. Para tanto, a visita se reveste de um caráter ritual, centrada na visão e no pensamento conceitual (Zavala, 2004, p.89). Em sala de aula, os cursos de História da Arte, baseados em uma sequência cronológica de estilos artísticos, representados por obras-primas de cada período, enquadram-se com perfeição nesse paradigma.

Base do paradigma tradicional, o reconhecimento do valor patrimonial ou estético implica um discurso diretivo, informativo e reprodutor. A meta é oferecer uma representação do mundo clara e convincente, usando a autoridade dos expertos para guiar o visitante ou o estudante no conhecimento de outras realidades. Em geral, o mediador busca validação na fala do curador; em textos críticos ou de História da Arte a fim de fornecer informações que permitam ao visitante ou ao aluno compreenderem os códigos da linguagem e situarem o objeto em seu contexto de origem. Implícita nessa orientação, está a ideia vertical e hierárquica de ascensão cultural presente, também, na noção de patrimônio cultural como bem comum a ser repartido (Gellereau, 2005, p.40-52 apud Coutinho, 2007, p.56).

No polo oposto do tradicional, o paradigma emergente enfatiza duas questões caras ao contexto contemporâneo: o papel ativo do leitor na construção do significado e a possibilidade de interpretações múltiplas de um texto. Para Michael Parsons (1998, p.8), o fato de haver contextos diversos, que podem ser relevantes para um trabalho de arte, implica um espaço considerável para interpretações diferentes e bem fundadas, as quais necessariamente

não se excluem entre si. Essa visão se reflete em uma abordagem de mediação que privilegia a construção de significados com base nos conhecimentos e nas experiências do observador.

No âmbito dos museus, o paradigma emergente sustenta que uma exposição deve mostrar o contexto social que produz o significado. O essencial não é o conteúdo nem o valor estético do que está sendo apresentado, mas o diálogo que se produz entre o visitante e os espaços, objetos e conceitos que constituem o discurso museográfico. Em vez de um objetivo único, existem vários, que precisam ser definidos conforme cada experiência concreta. A visita se caracteriza pelo caráter lúdico e pela participação ativa do visitante, permitindo a entrada da subjetividade, das emoções e das sensações corporais. Seja da instituição ou do visitante, tanto o interesse em desenvolver a imaginação quanto a curiosidade intelectual e a capacidade de assombro substituem o princípio da autoridade (Zavala, 2004, p.91).

O paradigma emergente também aparece em um conjunto de metodologias desenvolvidas para serem usadas em sala de aula. Defensores mais radicais dessa posição consideram a interferência de um experto desnecessária, ou mesmo prejudicial. Rod Taylor (1989, p.38), por exemplo, afirma que os professores não precisam ter uma formação especializada no campo da crítica de arte para usar seu roteiro. John Bowden (1989, p.83) recomenda ao professor que se abstenha de comentar a obra em estudo, porque saber a perspectiva de um experto tende a inibir os iniciantes a se expressar. No método *Visual Thinking Strategies* (VTS), criado por Philip Yenawine (1998) e Abigail Housen, o professor só deve responder perguntas em último caso, nunca deve indicar se alguma resposta é certa ou errada e jamais deve assumir o papel do experto. Em sala de aula e no espaço expositivo, o reconhecimento do direito de cada um à interpretação se traduz em uma prática dialogal e interativa, preocupada com a construção de sentido pelo estudante/visitante.

O paradigma dialético busca superar as limitações inerentes aos modelos tradicional e emergente. Nessa perspectiva, a mediação precisa procurar o equilíbrio entre o papel do iniciante e o papel do experto. Leslie Cunliffe (1996), George Geahigan (1998), Teresinha Franz (2003, 2005) e Cheryl Meszaros (2007) são alguns autores que questionam a possibilidade de construir interpretações significativas com base somente na intuição e imaginação. Afirmam que, se, por um lado, um iniciante é capaz de ver e entender muita coisa com base em sua experiência de vida; por outro, há modos de compreender as artes visuais que provavelmente vão permanecer fora do seu alcance, a menos que ele adquira certos tipos de conhecimento e habilidades. Para esses autores, a intervenção de um experto generoso e articulado é essencial no processo de mediação.

No museu, o paradigma dialético implica que a visita deve integrar elementos rituais e lúdicos, incluindo tanto os objetos em exposição quanto o capital cultural, as expectativas e competências de leitura do visitante. Do mesmo modo, na sala de aula, o professor tem de procurar um equilíbrio entre encorajar a intuição do estudante e prover informação apropriada, problematizando visões ingênuas ou preconceituosas e provocando situações capazes de ampliar a experiência em arte. Essa dupla orientação implica um grande desafio para o mediador. Seu discurso precisa conciliar o espírito de partilha de valores e tradições, ou seja, conciliar o caráter mantenedor dos valores hegemônicos do mundo da arte com a ideia de socialização da experiência estética, de aprender experimentando, tendo um prazer lúdico ou estético. Isso não pode ser entendido como tentativa de ocupar uma posição neutra, desprovida de ideologia; ao contrário, a proposta é explorar a tensão provocada pelo deslocamento entre esses dois polos.

A pesquisa de campo

A coleta de dados da pesquisa aconteceu em cinco instituições da região Sudeste entre outubro de 2006 e março de 2007 (Vianna, 2009). Foram gravadas em áudio três aulas de artes em organizações não governamentais que se dedicam ao ensino de artes visuais e duas visitas orientadas a museus de arte. Uma premissa do estudo era trabalhar com as melhores práticas possíveis. Assim, os critérios para convidar os museus eram que tivessem uma equipe educativa fixa e oferecessem atividades regulares de mediação; quanto às organizações não governamentais, o critério era que tivessem a arte como eixo central do seu programa de ensino.

Das três organizações que participaram do estudo, duas trabalham, sobretudo, com artes plásticas – desenho, pintura, grafite etc. – em cursos sem duração predeterminada; as aulas são oferecidas no contraturno da escola regular e podem ser frequentadas até o fim do ensino médio ou mesmo depois disso. Na organização 3, o foco são as artes visuais cinema, televisão e vídeo. O curso dura um ano e confere certificação técnica para os estudantes aprovados.

Professores, educadores, estudantes e visitantes que participaram do estudo foram indicados pelas instituições.³ Os três professores e os três educadores de museus tinham formação universitária ou técnica em artes e experiência na área de educação, variando de três anos a vinte anos. Nas organizações 1 e 3, os estudantes eram alunos do ensino médio; na organização 2, cursavam os dois últimos anos do fundamental. Os dois grupos que fizeram a visita orientada nos museus eram formados por

³ Professores e educadores assinaram uma carta de consentimento e os estudantes foram avisados de que as atividades seriam gravadas em áudio. Como a pesquisa não interferiu no planejamento das atividades nem havia meio de identificar os estudantes pela gravação, não foi solicitada a eles a permissão.

estudantes. No museu 1, eram discentes do último ano do ensino fundamental levados pela professora de artes. No museu 2, eram educandos do nível fundamental e médio levados por uma educadora de uma organização não governamental.

Todas as gravações foram integralmente transcritas. Para analisar os dados, foi utilizada a adaptação de uma ferramenta desenvolvida originalmente para estudar o ensino de ciências. Criada por Eduardo Mortimer e Phill Scott (2002, 2003) com base na teoria sociocultural, a ferramenta foca no processo de construção de significados por meio do diálogo na sala de aula. Dos cinco aspectos integrados que a compõem, exploramos aqui a abordagem comunicativa. Esse é um aspecto central da ferramenta, pois fornece uma perspectiva sobre o modo como o professor conversa com seus estudantes para desenvolver os conteúdos da aula.

Categorias do discurso

A abordagem comunicativa da ferramenta abrange duas dimensões que, combinadas, formam quatro categorias de discurso. Uma dimensão observa se o professor considera as ideias apresentadas pelos estudantes e envolve a distinção entre discurso “de autoridade” e discurso “dialógico”. Ressalvando que todo enunciado, pela sua natureza, tem uma dimensão dialógica, Mortimer e Scott (2003, p.122) definem discurso “de autoridade” como aquele em que o *propósito* do professor é focar a completa atenção dos estudantes em apenas *um* significado. Como regra, esse significado corresponde ao discurso científico escolar que está sendo construído. Nas artes, a dimensão de autoridade envolve questões mais complexas do que no campo científico. Tanto assim, que parece pouco provável ouvir afirmações como as que se seguem de um professor de ciências na sala de aula.⁴

4 A transcrição das falas conservou expressões típicas da linguagem oral, tais como “cê” em vez de “você” e “né” em vez de “não é”. Palavras em itálico

Tenta! Se errar não tem problema nenhum... Não tem problema errar, não errar... Nem tem isso de certo e errado, não! (Professora da Organização 1).

O que é legal é quem colocou defender, né? Porque daí a gente pode argumentar, senão a gente vai ficar no chute aqui. Fica “É... não... sim...” Alguém quer defender essa ideia? (Professora da Organização 2).

Tem que investigar, cada um vai ter a sua leitura. Não tem uma... ele não deixou nenhuma anotação a esse respeito. É mais identificar a obra e ir fazendo essa leitura, dentro dessa obra o que isso pode significar, mesmo. Agora, não tem essa explicação fechada (Educadora do Museu 1).

Essas falas enfatizam o papel ativo do leitor na construção do significado e a possibilidade de múltiplas interpretações de um texto. Conforme discutido antes, essa visão se reflete nas metodologias de mediação compreendidas no paradigma emergente, as quais privilegiam a construção de significados com base nos conhecimentos e nas experiências do observador.

A outra dimensão da abordagem comunicativa trata da alternância entre os turnos da fala e envolve a distinção entre discurso “interativo” (que ocorre com a participação de mais de uma pessoa) e discurso “não interativo” (que acontece quando uma única pessoa domina a conversação – por exemplo, em uma aula expositiva ou uma palestra).

A análise dos dados coletados na pesquisa indica a presença das quatro categorias de discurso propostas pela ferramenta,

indicam ênfase e parênteses vazios referem-se a trechos da fala em que a gravação não estava clara o suficiente para permitir a transcrição. Os nomes dos estudantes foram trocados.

inclusive as que se referem ao discurso “de autoridade”. A seguir, transcrevo as definições de cada categoria de discurso (Mortimer; Scott, 2002, p.288), com exemplos retirados do material gravado nas aulas e nas visitas orientadas.

Interativo/dialógico. “Professor e estudantes exploram ideias, formulam perguntas autênticas e oferecem, consideram e trabalham diferentes pontos de vista”. No trecho a seguir, a professora e os estudantes da organização 1 discutem que aspectos de uma imagem correspondem às características da obra de Tarsila do Amaral.

Professora – Por que cê acha que é Tarsila?

Rodrigo – Sei lá! Acho que tem uma identidade, sei lá!

Cecília – Porque ela gosta de desenhar negros.

Professora – Porque ela gosta de desenhar negros. É, pode ser uma referência.

Estudante – ()

Fábio – Não, o estilo, o traço dela é diferente.

Professora – Ah?

Fábio – O estilo dela é diferente.

Professora – O estilo dela é diferente? Por quê? O que é estilo diferente, Fábio?

Fábio – O estilo tem a ver com a identidade, não é? Só que na arte...

Denise – O dela é mais infantil.

Professora – Mas o que cê classifica – o dela é mais o quê, Denise? Infantil?

Fábio – Não é muito detalhista, assim, não.

Denise – É, tipo...

Professora – A pintura dela não é muito detalhista.

Denise – É, fugindo assim do realismo...

Professora – Ah! E quando foge do realismo é infantil?

Não interativo/dialógico. “O professor reconsidera, na sua fala, vários pontos de vista, destacando similaridades e diferenças”. No exemplo que se segue, o professor da organização 3 constrói uma interpretação do filme *Terra em transe* com base em declarações feitas pelo diretor Glauber Rocha. Ao mesmo tempo, apresenta o ponto de vista dele e enfatiza que outras leituras são possíveis e que os estudantes podem discordar dessa perspectiva.

Professor – Eu não tô dizendo que eu concordo com o Glauber, que ele tá certo. Eu tô dizendo que era isso, o ponto dele era esse. Vocês podem também contra-atacar e dizer: “Não, mas peraí...”. Então, essa cena toda é um pouco pra mostrar isso: que o povo seria despolitizado. Porque, no fundo, no fundo, o que o Glauber tá propondo com esse filme é a luta armada, né?! Ele fica o tempo todo falando da morte. Aí, ele fala: “Minha morte não como temor, mas como *fê*”.

Interativo/de autoridade. “O professor geralmente conduz os estudantes por meio de uma sequência de perguntas e respostas com o objetivo de chegar a um ponto de vista específico”. No trecho a seguir, dois educadores do museu 2 encadeiam uma série de perguntas sobre a função e as regras de comportamento do museu. Controlam quem pode ou não responder e, nas duas últimas perguntas, nomeiam os jovens que já tinham feito uma visita, portanto aptos a dar as respostas que serviam aos seus propósitos.

Educadora – Pensando nisso, de quem será que é o museu? Quem é dono disso daqui? O Eduardo não pode responder!

Educador – O Eduardo, a Andréia... Quem veio da outra vez também já sabe.

Educadora – Quem que manda aqui no pedaço?

Estudante – ()

Educadora – Isso! É a gente! Então, por que eu não posso levar pra casa? Se é meu também?

Estudante – É pra todo mundo.

Educadora – É pra todo mundo, senão você também não vai poder ver. É seu também, né? Tem que ficar num lugar comum. E é por isso – aí o Eduardo e a Andréia podem ajudar —, e é por isso que a gente tem que preservar e não pode tocar. Não é, Eduardo? Por quê?

Eduardo – Porque senão pode danificar.

Educadora – *Danificar, manchar ou quebrar*, né? A gente que já é mais jovem e adulto não tanto, mas as crianças, né? Vêm aqui, tropeçam numa obra ou... põem um chiclete lá na obra, qualquer coisa... E aí vai pra onde, Eduardo?

Eduardo – Vai... restaurar.

Educadora – Vai pro restauro. A gente fala que é o “hospital das obras”, né?

Não interativo/de autoridade. “Professor apresenta um ponto de vista específico”. No exemplo a seguir, a educadora do museu 1 dá uma explicação técnica sobre o processo de produção do artista sem interagir com os estudantes.

Educadora – O quê que é esse processo do artista? Ele começa com aquela ideia inicial cheia do conteúdo que tá... que ele sente necessidade de elaborar na obra. Então, ele vai colocar todos os elementos principais, que ele seleciona. Só que ele percebe que, se ele quer dar a ideia de uma família mais pobre, ele tem que simplificar algumas coisas. Ele vai selecionando o que ele prefere, né? Que a obra final fique parecendo

mais com o quê? Aí ele vai tirando ou pondo. Nesse caso, ele tirou, simplificando o vaso, mas agregou incluindo uma janela, né? Então, a gente percebe que esse vai acabar se aproximando um pouco mais desses elementos aqui. Olha só que simples que é esse desenho... Depois desse desenho simples, ele chega nessa obra final muito mais elaborada, né? Com luz, sombra, perspectiva e tudo mais.

Abordagem comunicativa e métodos de mediação

A análise dos dados indica uma grande variação nas categorias de discurso usadas pelos participantes do estudo. A tabela a seguir mostra que essa variação aparece nas duas dimensões da abordagem comunicativa. Quanto à dimensão dialógica/de autoridade, aparecem dois extremos: a professora da organização 1 usou um modo dialógico de discurso durante 91% do tempo da aula, já o professor da organização 3 usou o modo de autoridade 84% do tempo. Nas outras três instituições, houve um equilíbrio maior nessa dimensão do discurso: na organização 2 e no museu 1, o tempo usado nos modos dialógico e de autoridade foi quase igual, já no museu 2, a proporção foi de aproximadamente 60% do tempo com discurso dialógico e 40% com discurso de autoridade. No que se refere à dimensão interativo/não interativo, o professor da organização 3 usou 51% do tempo com um discurso não interativo e, nas quatro outras instituições, a maior parte ou mesmo todo o tempo foi gasta com o discurso interativo (96%, 89%, 100% e 100%).

COMPARAÇÃO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA USADA EM CADA INSTITUIÇÃO					
Abordagem comunicativa	Organização 1	Organização 2	Organização 3	Museu 1	Museu 2
Interativa/dialogica	89%	52%	5%	48%	61%
Não interativa/ dialogica	2%	—	11%	—	—
Interativa/de autoridade	7,5%	37%	44%	52%	39%
Não interativa/ de autoridade	1,5%	11%	40%	—	—
Tempo de diálogo = 100%	1h10'10"	1h01'55"	1h17'16"	53'19"	32'03"

É possível estabelecer um paralelo entre o modo como professores e educadores usaram as quatro categorias do discurso e os três paradigmas de mediação. Em geral, a atuação do professor da organização 3 se diferencia bastante da atuação dos outros participantes – cabe frisar esta instituição como a única que trabalha com cinema, televisão e vídeo, enquanto focam nas artes plásticas.

Com um discurso predominantemente de autoridade, o professor da organização 3 introduziu uma série de informações históricas, formais e técnicas sobre os três filmes analisados na aula. Mesmo quando adotou um discurso interativo, seu propósito não pareceu ser o de entender o ponto de vista dos estudantes, mas sim de conduzir a análise por meio de um percurso predeterminado. Em geral, ele não esperava muito tempo para que os estudantes pensassem sobre suas questões; tão logo um aluno respondia, ele retomava a palavra, corrigindo ou expandindo essa resposta inicial. Dos quinze estudantes em sala, dois tomaram parte na conversação, logo pode-se dizer que a aula seguiu um formato expositivo, com o professor assumindo o lugar do experto e falando a maior parte do tempo.

Na direção oposta, encontra-se a professora da organização 1: ela usou um tipo de discurso interativo/dialógico 89% do tempo da aula. Seu modo de conduzir o diálogo foi muito similar ao *VTS* mencionado na discussão sobre o paradigma emergente. O *VTS* recomenda que o professor inicie a conversação com questões abertas para, depois, introduzir questões específicas. Ele precisa garantir que todas as respostas sejam ouvidas e pedir aos estudantes que apontem evidências de suas opiniões. Quando os estudantes fazem perguntas, ele tem de incentivar outros estudantes a responder, olhando para as imagens – o professor só pode responder em último caso. Além disso, ele não pode nunca indicar se uma resposta é “certa” ou “errada”. Embora a professora não tenha citado Yenawine e Housen como referências teóricas do seu trabalho, todas essas orientações apareceram na aula que, certamente, é um exemplo da tendência de mediação centrada no observador.

No museu 1, a educadora usou três metodologias diferentes, e a cada uma correspondeu uma classe de discurso. A primeira parte da visita aconteceu em um auditório, onde foi apresentada – com projeção via *Power Point* – a biografia do artista foco da visita. Nessa etapa, a educadora usou um discurso de autoridade/interativo a maior parte do tempo, colocando questões retóricas sobre a vida e produção do artista para, com base nas respostas tentativas dos estudantes, desenvolver seus argumentos. A segunda parte da visita aconteceu no espaço expositivo, onde a educadora aplicou um método similar ao *Image Watching*, que se estrutura em cinco categorias: “descrevendo”, “analisando”, “interpretando”, “fundamentando” e “revelando” (Ott, 1999).

Embora usasse um discurso interativo/dialógico, o propósito parecia menos o de dar aos estudantes a oportunidade de expressar seus pontos de vista sobre as obras do que o de ensiná-los a olhar com atenção para elas. A conversa seguiu um formato rígido, em que a educadora pedia aos estudantes que desenvolvessem seus argumentos tendo em vista o conteúdo e a forma visual. A visita terminou em um ateliê, onde os estudantes realizaram uma pequena pintura em guache, tomando como base o croqui que tinham feito olhando para a obra original – atividade que corresponde à fase “revelando” do *Image Watching*.

Os dois educadores do museu 2 não seguiram uma metodologia específica. No início da visita, usaram um discurso interativo/de autoridade para explicar a função do museu e a história do prédio, depois adotaram um discurso interativo/dialógico até o final da visita. Em vez de analisar obras específicas, conduziram a conversa de modo a tratar de uma coleção de retratos, criando uma série de situações relacionadas com a vida dos estudantes para discutir a imagem como representação. Algumas dessas estratégias parecem ter funcionado bem, por exemplo, quando pediram aos alunos que comparassem retratos de políticos dos séculos XVIII e XIX com peças de propaganda política contemporânea. Mas outras situações

pareceram bastante artificiais e confusas, como uma dinâmica longa para explicar diferenças entre retrato e autorretrato; nesse caso, uma explicação dada mediante um discurso não interativo/de autoridade poderia ter sido mais efetiva. O fato de essa categoria de discurso não ter sido empregada nenhuma vez parece indicar uma tendência de mediação centrada no observador.

Na organização 2, as atividades tiveram início com um exercício sobre as características da Pop Arte que os estudantes tinham visto na aula anterior. Em seguida, a professora conduziu uma discussão sobre serigrafias de Andy Warhol. No contexto da pesquisa subjacente a este estudo, ela foi quem conduziu as categorias distintas da abordagem comunicativa de modo mais próximo dos três estágios do “ciclo ideal” recomendado pela ferramenta (Mortimer; Scott, 2002, p. 301), a saber: 1º) discurso interativo/dialógico para conhecer e considerar as perspectivas dos estudantes; 2º) discurso interativo/de autoridade para introduzir o ponto de vista do campo da arte; 3º) discurso não interativo/de autoridade para sintetizar a discussão e chamar atenção para os pontos principais.

Variação nas categorias do discurso

Segundo Mortimer e Scott (2002, p.303, grifo dos autores), “em *qualquer* sequência de ensino, é *aconselhável* que haja variações nas classes de abordagem comunicativa, cobrindo tanto a dimensão dialógica/de autoridade como a interativa/não interativa”. Uma premissa básica desse argumento é que o processo de entendimento é dialógico por natureza. Para entender a enunciação de outra pessoa, precisamos nos orientar em relação a ela, usando nossas palavras para responder às novas ideias. Quanto maiores forem o número e o peso das nossas palavras, mais profundo e substancial será o nosso entendimento. Portanto, para que os estudantes possam tornar

suas as novas ideias, apropriando-se da linguagem científica, precisam se engajar em atividades dialógicas. Isso pode acontecer de forma interativa (por exemplo, discutindo ideias com colegas em pequenos grupos) ou não interativa (por exemplo, escutando uma interação dialógica entre o professor e a classe). Ao mesmo tempo em que reconhecem o papel fundamental das atividades dialógicas para que os estudantes produzam significados, Mortimer e Scott (2003, p.106) defendem que cabe ao professor a responsabilidade de introduzir os conhecimentos científicos, pois os estudantes por si só não vão descobrir os conceitos-chave da ciência. Em algum momento da *performance* de ensinar e aprender, tem de haver uma introdução de autoridade dos pontos de vista científicos. Afinal, a linguagem da ciência é essencialmente de autoridade. Os autores concluem que sempre haverá uma tensão entre o discurso dialógico e o de autoridade. Assim, um ponto-chave para o professor de ciências é conseguir um equilíbrio efetivo entre esses dois polos.

Embora proposto para o ensino de ciência, esse argumento pode ser aplicado para buscar o equilíbrio das propostas de mediação que se encaixam no paradigma dialético, contrapondo a intuição e as experiências dos estudantes aos conhecimentos e às convenções do campo da arte. A abordagem comunicativa proposta pela ferramenta traz importantes subsídios para aprimorar a conversa sobre arte. Em primeiro lugar, porque esclarece modos aparentemente contraditórios do discurso: um diálogo não significa, necessariamente, uma troca real de ideias; questões retóricas podem desempenhar uma função importante no processo de ensino e aprendizagem; uma única fala pode apresentar pontos de vista diferentes. Em segundo lugar, porque indica modos de variação efetiva do discurso. Para conhecer a visão dos estudantes, o mediador precisa empregar um discurso interativo-dialógico. Para apresentar os conhecimentos do campo da arte, precisa assumir uma postura de autoridade, o que pode ser feito com um discurso

interativo ou não interativo. Ao dominarem as quatro categorias do discurso, mediadores estarão em posição de conduzir melhor a conversa sobre arte em salas de aula e espaços expositivos.

Referências

ADDISON, Nicholas. Critical and contextual studies. In: ADDISON, Nicholas; BURGESS, Lesley. *Learning to teach art and design in the secondary school*. London: Routledge Falmer, 2006, p.227-243.

APU. *Aesthetics development*. Discussion document on the assessment of aesthetic development through engagement in the creative and performing arts. London, 1983.

ARNHEIM, Rudolph. *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. Los Angeles: University of California Press, 1974.

BOWDEN, John. Talking about artworks: the verbal dilemma. In: THISTLEWOOD, D. (Ed.). *Critical and contextual studies in art and design education*. Harlow: Longman, 1989, p.82-87.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (5ª a 8ª séries)*. Brasília, DF, 1998.

BUCHANAN, Michael. Making art and critical literacy: a reciprocal relationship. In: PRENTICE, Roy (Ed.). *Teaching art and design: addressing issues and identifying directions*. London: Continuum, 2002, p.29-49.

COSTELLA, Antonio F. *Para apreciar a arte: roteiro didático*. São Paulo: Senac; Campos do Jordão: Mantiqueira, 1997.

COUTINHO, Rejane. Entre o encontro e a provocação: a ação mediadora. In: COUTINHO, Rejane. *Mediando [con]tatos com arte e cultura*. São Paulo: Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, nov. 2007, p.41-65.

CUNLIFFE, Leslie. Art and world view: escaping the formalist labyrinth. *Journal of Art & Design Education*, Oxfordshire, v.15, n.3, p.309-326, 1996.

EISNER, Elliot; DOBBS, Stephen M. Silent pedagogy: how museums help visitors experience exhibitions. *Art Education*, Reston, p.6-15, July 1988.

FELDMAN, Edmund Burke. *Becoming human through art: aesthetic experience in the school*. Reston: Prentice-Hall, 1997. [1970].

FRANZ, Teresinha Sueli. Diferença entre iniciantes e especialistas na educação para a compreensão crítica das artes visuais. In: MARTINS, Alice; COSTA, Luis; MONTEIRO, Rosana (Org.). *Cultura visual e desafios da pesquisa em artes*. Goiânia: ANPAP, 2005, v.2, p.581-592.

FRANZ, Teresinha Sueli. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

GEAHIGAN, George. From procedures, to principles, and beyond: implementing critical inquiry in the classroom. *Studies in Art Education*, Washington, v.39, n.4, p.293-308, 1998.

GELLEREAU, Michèle. *Les mises en scène de la visite guidée: communication et médiation*. Paris: [s.n.], 2005.

GURGEL, Thais Macedo. *Exposição e texto na arte contemporânea*. 2013, 223p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HICKMAN, Richard. A short story of “critical studies” in art and design education. In: HICKMAN, Richard. (Ed.). *Critical studies in art & design education*. Bristol: Intellect, 2005, p.19-29.

MacDONALD, Stuart. Strategies for sustainable creativity. In: GUILFOIL, Joanne; SANDLER, Alan (Ed.). *Built environment education in art education*. Reston: The National Art Education Association, 1999, p.210-219.

MESZAROS, Cheryl. Interpretation and the hermeneutic turn. *Engage*, [s.l.], v.20, p.17-22, Summer 2007.

MORTIMER, Eduardo; SCOTT, Phil. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, [s.l.], v.7, n.3, p.283-306, 2002. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a4.htm. Acesso em: 7 jun. 2004.

MORTIMER, Eduardo; SCOTT, Phil. *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open Univesity Press, 2003.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1999, p.113-141.

PARSONS, Michael. Compreender a arte: um ato de cognição verbal e visual. In: A COMPREENSÃO e o prazer da arte, 1998, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SESC, 1998, 10p. Disponível em: <http://sesc.uol.com.br/sesc/hot-sites/arte/text_5.htm>. Acesso em: 11 jul. 2001.

PERKINS, David. Talk about art. *Journal of Aesthetic Education*, Urbana, v.11, n.2, Special issue: research and development in aesthetic education, p.87-116, Apr. 1977.

RIZZI, Christina. *Contemporaneidade (mas não onipotência) do sistema de leitura de obra de arte Image Watching*. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=15>. Acesso em: 8 jan. 2009

STIBBS, Andrew. Language in art and art in language. *Journal of Art & Design Education*, Oxfordshire, v.17, n.1, p.201-209, 1998.

TAYLOR, Rod. Critical studies in art and design education: passing fashion or the missing element? In: THISTLEWOOD, David (Ed.). *Critical studies in art and design education*. Harlow: Longman House, 1989, p.27-41.

VIANNA, Rachel de Sousa. *Ensinar e aprender a ver*. 2009, 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

YENAWINE, Philip. Visual art and student-centered discussions. *Theory into Practice*, Ohio, v.37, n.4, p.314-321, Autumn 1998.

ZAVALA, Lauro. El paradigma emergente en educación y museos. In: ENCONTRO REGIONAL DA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 3., 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Ceca/Icom, MAB/Faap, 2004, p.77-99.

Arquivos pessoais como fonte e objeto de pesquisa sobre a Proposta Triangular

Raquel Mello Salimeno de Sá

Mudar as regras da arte e de seu ensino é mais que uma questão estética: supõe questionar estruturas com que os membros do mundo artístico, artistas e arte-educadores estão habituados a se relacionar. (Canclini, 2000).

Este capítulo resulta de uma pesquisa¹ sobre a trajetória do ensino de arte na educação municipal de Uberlândia, MG, entre 1990 e 2006, que buscou detectar potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo. Foi motivado, sobretudo, pelas inquietudes que me acompanham na transição do ensino de arte na modernidade para o ensino de arte na pós-modernidade² e que

¹ Tratei da trajetória do ensino municipal de arte em Uberlândia na pesquisa de mestrado em Educação defendida em 2007, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da professora doutora Mara Rúbia Alves Marques.

² Convém dizer de imediato que a pós-modernidade é o contexto em que a Proposta Triangular se sustenta pela sua dupla triangulação: uma estaria na natureza epistemológica associável com a produção artística, a apreciação estética, a informação histórica e a relação entre estas; e a outra se origina na influência de três abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre no México, os Critical Studies na Inglaterra e o movimento de apreciação estética aliado à Discipline-based Art Education (DBAE) nos Estados Unidos (Barbosa, 1998).

se intensificaram em minha prática docente no ensino básico após invadirem terrenos delicados do currículo oficial de arte/educação, segundo o qual “a compreensão das manifestações culturais do meio em que vivemos servirá para nos fortalecer como nação que busca seus próprios valores” (Uberlândia, 1994). Entraves e tensões surgiram quando tentei ultrapassar seus limites explícitos, visíveis – que se vinculariam à forma de organização curricular e do trabalho escolar e tenderiam a não propiciar a compreensão de manifestações culturais diferentes – e os não explícitos – que, como campos de força invisíveis, começam a se elucidar na atualidade com base no conceito foucaultiano de poder-saber. Nossas práticas, inclusive as do ensino de arte, situam-se no contexto dos poderes-saberes, relacionáveis com os feixes de relações paradigmáticas constituídas pelos espaços estruturais de produção de poder da sociedade: os espaços-tempos inter-relacionados (Santos, 2005a).

Caso se considere que o sujeito se constrói nesses espaços, à medida que fiz um aprofundamento teórico e uma revisão conceitual, foi inevitável abrir meus arquivos pessoais e dar visibilidade à minha participação nessa transição do ensino de arte. Por intuição, adotei a pesquisa autobiográfica, construindo e analisando parte da minha existência que aqui se faz presente. Pensar na metodologia autobiográfica na pesquisa científica – diria Santos (1999) – é refletir sobre a autodescoberta do próprio autor. Assim, este trabalho se desenvolve como uma narrativa social não confundível com um relato de fatos íntimos, dado o parâmetro de tratamento dos fatos da minha vida privada: só me interessaram aqueles relacionáveis com fatos da vida pública (Meihy, 2000).

Minha participação nessa transição do ensino de arte em Uberlândia foi intensa e crítica. Acima de tudo entre 1995 e 2007 – parcela do período pesquisado –, fui aluna do curso de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), professora de arte da prefeitura de Uberlândia, professora integrante do grupo de estudos do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais

Julieta Diniz (Cemepe),³ fundadora e presidente da hoje extinta Associação dos Estudantes e Profissionais de Arte do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (Aepa-Δmap),⁴ professora substituta do curso de Artes Plásticas (UFU) e coordenadora de vários programas e projetos desenvolvidos no Museu do Índio (UFU) e em comunidades rurais e bairros periféricos que passam pela transição do rural para o urbano.

O meu ingresso como aluna de graduação em Artes Plásticas da UFU ocorreu em duas fases: a primeira (licenciatura curta em Educação Artística) começou em 1980 e terminou em 1982. Após essa “pseudolicenciatura”, a tentativa de exercer a profissão não foi uma experiência boa: as aulas de Educação Artística eram ministradas numa carga horária mínima. Na graduação, fomos incentivados a adotar o *laissez-faire* e a polivalência e, mesmo que eu tentasse sistematizar o ensino de arte nessa escola, não havia condições favoráveis para tal, pois a arte não era reconhecida como conhecimento, por isso não era digna de respeito por quem se julgava representante do saber científico. Eis por que abandonei a sala de aula e permaneci na profissão de desenhista de arquitetura, que já exercia antes.

Em 1991, após passar em concurso público, voltei a lecionar, desta vez, na Escola Municipal Olhos D’água, zona rural de Uberlândia, e a participar ativamente do projeto de arte-educação do município.⁵ Esse fato foi marcante na minha vida acadêmica,

³ O Cemepe foi criado oficialmente em março de 1991 para oferecer formação permanente a profissionais da educação municipal.

⁴ A Associação Aepa-Δmap foi criada em 1995 como forma de resistência à desmobilização dos professores imposta pela Secretaria Municipal de Educação em 1994. Foi extinta em 1999.

⁵ Em 1990, o Projeto de Arte-educação é implantado nas escolas municipais de Uberlândia. Em 1994, intencionando a desmobilização dos professores da rede municipal de ensino, as coordenações de todas as áreas são extintas, por isso o projeto se fragilizou. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi votada, sustentando o neoliberalismo com o tripé produtividade-eficiência-qualidade total e abrindo as portas para

profissional e pessoal. Já com uma identidade cultural híbrida e proveniente de um grande centro urbano, São Paulo, onde morei na rua Maria Antônia, local de burburinho intelectual e político e de uma geração que adolesceu em meio à ditadura militar, pulando barricadas e se politizando, passei a ter contato com os códigos culturais dessa comunidade rural. Estabeleceu-se aí uma relação de simbiose. Nessa nova realidade, ministrando aulas da pré-escola à oitava série, inclusive para trabalhadores rurais, jovens e adultos no curso noturno, inseri nas práticas de ensino não só os códigos da arte erudita, que a visão da academia nos orientava como referência para o ensino das artes visuais, mas também aqueles que refletiam a cultura da comunidade local.

Por quase dez anos, desenvolvi projetos de ensino intercultural nessa escola, que influenciam minhas teorias e práticas atuais, propondo uma conexão da arte com a cultura antes de eu ter um conhecimento aprofundado das teorias que sustentam essa forma de ensinar arte – tida por alguns teóricos como pós-moderna. De início, eu não tinha consciência da dimensão dessa postura profissional nem uma crítica formulada acerca disso; tal consciência surgiu graças ao contato com a Abordagem Triangular, apresentada pela coordenação da área de arte/educação em material bibliográfico vasto adquirido pela prefeitura de Uberlândia. Éramos incentivadas a criar nossos próprios materiais didáticos e escrevermos relatórios sobre nossa prática em sala de aula e a refletirmos sobre elas, além de trocarmos experiências com o grupo de professoras que se reunia regularmente

a entrada de projetos afinados com esse novo redirecionamento. Em 1997, a Rede Arte na Escola – Fundação Ioschpe (RS) – assina convênio com o Ministério da Educação e promove cursos de sensibilização de professores para a recepção docente aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de arte (PCN/arte), como desdobramento da LDBEN. Em 2004, por intermédio da diretoria de culturas da Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis (Dicult/Proex), a UFU firmou convênio com o Instituto Arte na Escola e constituiu o Polo UFU da Rede Arte na Escola em parceria com a prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação.

no Cemepe. Assim, posso afirmar que sou uma arte/educadora pós-moderna e ciente dos conflitos e das contradições que a construção dessa nova narrativa pressupõe porque, como afirma Rachel Mason (2001, p.13),

a arte educação pós-moderna favorece as abordagens contextualistas, instrumentalistas, de fronteira de culturas e interdisciplinar para o estudo da arte; ela traz questões internas assim como externas para a discussão da qualidade artística e não considera a forma como o único propósito da arte.

Minha segunda fase na universidade foi a conclusão da licenciatura plena em Artes Plásticas em 1993. Nessa ocasião, eu já lecionava e havia me tornado estagiária-estudante, além de me dedicar à assimilação de novas teorias do ensino de arte que a graduação e a coordenação de área da prefeitura de Uberlândia me apresentavam. Essas atividades me permitiram entender parte da relação entre prática em sala de aula, mundo do trabalho e teorias, assim como usar minhas atividades na escola e na comunidade rural de Olhos D'água nos meus trabalhos para prática de ensino, poética e metodologia de pesquisa. Também, na universidade, o discurso sobre práticas de ensino de arte a serem adotadas e as metodologias que as regiam se espelhavam na Metodologia Triangular. Conhecida hoje como Proposta Triangular e sustentada sobre três vertentes – leitura da obra de arte (o ver), fazer artístico (o fazer) e informação histórica (o contextualizar)⁶ –, essa abordagem abriu as portas para o uso de imagens na sala de

⁶ A contextualização propõe situar a obra de arte não só historicamente, mas também social, biológica, ecológica e antropológicamente, dentre outros possibilidades de enfoque. Contextualizar a obra supõe mais que contar a história da vida do artista que a fez; é estabelecer as relações da obra com o mundo ao redor; é refletir sobre ela mais amplamente (Bastos, 2005).

aula, que desde então passaram a ser fundamentais na prática do ensino de arte e, aos poucos, elevaram o ensino de arte à condição de *conhecimento*. Eis um dos pontos-chave dessa discussão.

Nessa segunda fase universitária, as imagens adotadas pela maioria dos docentes como referência para desencadear o processo criativo nos discentes eram estudadas, sobretudo, segundo seus traços formais. As influências modernistas de 1922 relativas aos modelos estéticos estavam presentes, e a arte era distante da cultura que a envolvia. Não havia preocupação com a contextualização nem com o contexto cultural dos alunos, vindos de centros urbanos grandes e pequenos, bem como da zona rural. Por serem de estados diferentes, em especial Minas Gerais, Goiás e São Paulo, carregavam em sua existência similaridades e diferenças quanto à identidade cultural, por isso apresentavam códigos culturais diversos que, com o tempo, passaram a ser sufocados por códigos alienígenas provenientes de uma concepção eurocêntrica do que seja ou não códigos importantes de criação artística. É provável que se repetisse aí o modelo de instituições conceituadas de grandes centros urbanos.

Como é natural em todo processo, na arte/educação no Brasil, houve avanços e limitações. De início, antes da adoção da Proposta Triangular, foram ocultadas as imagens em nome da *livre expressão* para que não influenciassem a criação do aluno, o que limitou o acesso a signos configuracionais diferentes. Como afirmam Brent e Marjorie Wilson (1997) sobre a aquisição da imagem ou do “empréstimo” como signo a ser apropriado: quanto maior for o número de signos a que a pessoa tiver acesso maior será seu arquivo de esquemas ou programas usados no ato criativo. Daí a importância do uso de imagens como referência na prática docente. Em um segundo momento – e aqui me reporto a Uberlândia, mesmo que no curso de Artes Plásticas (UFU) e no Cemepe as orientações fossem cuidadosas nesse quesito –, em particular, após 1995 adotou-se a Proposta Triangular de forma equivocada, e as imagens foram

empregadas, com raras exceções, como *livre opressão* para os códigos culturais locais, para as formas básicas ou para os esquemas gráficos dos desenhos infantis. Para Duarte (2006), “é indispensável à criança a repetição de determinados esquemas para a compreensão e aquisição de representações dos objetos, e a oportunidade de desenhar o figurativo das ações humanas, pois é esse tipo de desenho que ela gosta de fazer”. Ao se tentar “combater” a estereotipia, podem-se criar outras formas de estereotipia, a exemplo das novas receitas usadas pelo professor por meio de imagens quase abstratas de artistas como referência ou mesmo os exercícios de completa abstração (Duarte, 2006). Daí os perigos que as imagens representam quando adotadas equivocadamente.

Nesse contexto, as imagens visuais, em especial as reconhecidas pela academia como obras de arte – portanto dentro dos padrões da modernidade e com uma forte carga erudita –, passaram a ser usadas em demasia como referência para que, ao serem “analisadas”, desencadeassem processos criativos nos alunos em sala de aula. Por isso, em muitos casos, a releitura foi confundida com cópia. De fato, um número maior de signos configuracionais deve ter sido apropriado – ainda que só os da cultura dominante, e de fato se promoveu um arquivamento maior de esquemas ou programas empregados no ato criativo pelos alunos –, mas isso não quer dizer que houve avanço rumo ao multiculturalismo apontado na Proposta Triangular. Ao contrário, isso reforçou os códigos eruditos, sobretudo, dos eruditos modernos. Nesse sentido, é que tenho afirmado que a Proposta Triangular foi fragmentada, em especial ao se descartar um dos pontos da dupla triangulação com que me identifico: a abordagem epistemológica das *Escuelas al Aire Libre mexicanas*.

Na tentativa de trabalhar com “arte contemporânea, arte indígena e arte popular”, anos mais tarde, uma parcela de professores de arte/educação orientados pelo Cemepe adotou, aos poucos, um material pedagógico que propunha uma nivelação cultural

de âmbito nacional disfarçada de um discurso de democratização cultural. Isso ajudou a transformar a Proposta Triangular em uma forma de *conhecimento-regulação*. Assim, os *tipos* de imagens que educadores de todos os graus de ensino adotam como “modelos” e a *forma* como são analisadas passaram a refletir em suas posições perante o mundo contemporâneo. Os educadores críticos, porta-dores de autonomia intelectual, criativos em suas práticas foram gradativamente descartados dos circuitos oficiais e desmobilizados a conquistar novos espaços. No meu caso, para que pudesse continuar a desenvolver projetos, articulando arte e cultura e a “juntar gente”,⁷ burlei o exílio: migrei para o Museu do Índio (UFU), criei o programa de arte/educação e me fortaleci teoricamente graças ao mestrado em Educação da UFU na linha de pesquisa “Políticas públicas gestão em educação”, preparando um terreno fértil para discutir as práticas que desenvolvi nessa trajetória (espero com o bom humor necessário para assumir meus erros). Isso demonstra que, embora as ações com a comunidade fossem um objetivo que constava no projeto de arte/educação por questões políticas, na realidade isso aconteceu só até o ponto ao qual a comunidade pôde chegar sem se emancipar.

Atualmente as coisas tomam outro rumo. As prefeituras correm atrás de projetos que valorizem as culturas locais, e o governo federal os apoia. Mudaram as regras do jogo. Mas isso só

⁷ Quando eu ainda lecionava na zona rural, em Olhos D’água, uma assessora da Secretaria Municipal de Educação me disse em bom tom: “Você precisa parar com essa mania de querer ‘juntar gente’, seu trabalho deve se limitar à sala de aula”. Esse “juntar gente” se referia a um projeto que envolvia a comunidade rural de Olhos D’água: tecedeiras, que abandonaram seus teares os revitalizariam; alunos, que criariam outros padrões; agricultores, que plantariam algodão com apoio de pesquisadores da UFU; e a construção de uma pracinha em frente à escola e à igreja, sombreada pelo replantio de árvores do cerrado em extinção e que seria um espaço de encontro e da venda da produção; e, no futuro, quem sabe um museu no meio do cerrado, construído e cuidado pelas pessoas do lugar. Com base nos documentos, tínhamos mobilizado 25 tecedeiras interessadas.

não basta. Considerar “arte” também como conhecimento e cultura, e não só como expressão, é insuficiente para atuarmos conforme as necessidades. É preciso ter claros os conceitos de cultura com que se trabalham. O tipo de discurso, as imagens adotadas e a história da arte em que se acredita e que se constrói vão definir o papel docente nesse momento de transição da modernidade para a pós-modernidade. Está surgindo uma globalização alternativa da qual se *pode* participar pelo ensino de arte e – como querem Efland, Freedman e Stuhr (2003, p.72) –, “la relación entre poder y saber es una de las cuestiones capitales por las que se ha interesado la teoría posmoderna”.⁸

Ensino de arte como conhecimento: regulação e emancipação

À luz do conceito foucaultiano de “regimes de verdade”, é possível afirmar que o saber intelectual não está acima das lutas e relações de poder nem fora, como ainda querem alguns ao se referirem, em especial, às artes e ao seu ensino. Artistas e/ou professores de arte cumprem um papel nessas relações, pois, qualquer que seja a linha filosófica que guie suas ações, essas fazem parte dos poderes-saberes designados por Foucault. Em sua obra *Vigiar e punir* (Foucault, 1979), ele se refere à aplicação de técnicas disciplinares adotadas, em particular, nas prisões, intencionando a internalização do poder disciplinar, exercido pela sua invisibilidade, pelas tecnologias normalizadoras do eu. Tais técnicas foram observadas em várias instituições, inclusive nas escolas, cuja arquitetura – diria Foucault – aproxima-se da concepção arquitetônica das prisões.⁹

⁸ “A relação entre poder e saber é uma das questões principais para quem se interessa pela teoria pós-moderna”.

⁹ Conforme Santos (2005a, 2005b), para Foucault, os poderes disciplinares estão em todo lado e funcionam da mesma maneira em todo lado. Só

Não é difícil para educadores do ensino básico em escolas públicas estabelecerem essas relações. Os textos visuais, verbais, gestuais adotados em sala de aula e o *discurso* sobre eles compõem o aparato pedagógico de criação de identidades, que resulta dos *poderes-saberes*, gerados nos *discursos*, que reproduzem os *regimes de verdade*. As *verdades* que compõem esses regimes se ligam a *sistemas de poder* que as produzem, apoiam e reproduzem. Os educadores integram essa “cadeia” de duas formas: na *produção de identidades* – mas entenda-se aqui que tanto produzimos eus quanto somos produzidos – e no papel de carcereiros, como quem vigia os limites do espaço físico e do espaço mental dos outros e de nós mesmos nessas relações. Eis como o *poder disciplinar* se internaliza na educação. Para Gore (1994, p.17), “olhar outra vez para os mecanismos de nossas instituições educacionais, questionar ‘a verdade’ de nossos próprios e cultivados discursos, examinar *aquilo* que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidades de mudanças” caso se deseje desatar os nós das amarras invisíveis do poder disciplinador.

Todos têm poderes, na *forma*, no *grau* e na *intensidade*. Isso é imutável. Mas há formas diferentes e posições na localização desse poder que podem ser visíveis e são mutáveis. Como somos parte desse poder, resta localizar suas formas distintas, a relação entre elas e nos situarmos nesse meio – proposta nada fácil, mas necessária. O *que* nos faz ser o que somos está nas relações entre os “feixes de relações sociais paradigmáticas” (Santos, 2005a, p.125), ou seja, na forma como se articulam nos *espaços de criação de poder* na sociedade. Esses feixes são uma via que esse autor encontrou entre a concepção liberal e a concepção foucaultiana do poder. Se

num sentido trivial é que a escola difere de um hospital e esse, da fábrica. Santos (2005b, p.265) reconhece a contribuição de Foucault para a compreensão do poder nas sociedades contemporâneas, mas discorda de seu posicionamento descrito aqui, pois, “se não houver um princípio de estruturação e de hierarquização, não há um enquadramento estratégico para a emancipação”. Reitero essa posição.

na concepção liberal o Estado centraliza o poder; para Foucault, o poder está em toda parte, de forma difusa e sem hierarquia – nessa concepção, a condição do Estado é a mesma que a de outras formas de poder. Segundo Santos (2005a, 2005b), nessa visão o poder está em todo lugar e em lugar nenhum, e isso nos enfraquece e nos desmobiliza. Esse autor aponta uma alternativa analítica do poder assim: “as sociedades capitalistas são formações ou configurações *políticas* constituídas por seis modos básicos de produção de poder que se articulam de maneiras específicas. Esses modos de produção geram seis formas básicas de poder que, embora inter-relacionadas são estruturalmente autônomas” (Santos, 2005b, p.272).

Eis como esses seis modos básicos de produção de poder são denominados: espaço doméstico, espaço de produção, espaço do mercado, espaço da comunidade, espaço da cidadania e espaço mundial (Santos, 2005b, p.273). Cada qual constitui um senso comum específico, uma hegemonia local em articulação que pode ser entendida como interação social, que, para Santos (2005b, p.304), “é uma interação epistemológica, uma troca de conhecimentos”.

Dito isso, para facilitar o entendimento dos mecanismos que influenciaram as transformações da modernidade em suas dimensões paradigmáticas societais (formas diferentes de organizar a sociedade) e epistemológicas (formas diferentes de organizar o conhecimento) que poderá ser útil a essa análise da Proposta Triangular, recorro a outro enfoque de Santos. Acerca do projeto sociocultural da modernidade, esse autor tem uma tese que dá visibilidade a essas transformações ao mostrar que o paradigma da modernidade se sustenta em dois pilares: regulação e emancipação – este é formado por três lógicas: a da racionalidade estético-expressiva, que inclui a arte e a literatura, a da moral prática da ética e do direito e a da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica; aquele é formado por três princípios: o do Estado, o do mercado e o da comunidade (Santos, 2005b, p.15). Os três princípios contidos no pilar da regulação se

articulam entre si e entre as três lógicas do pilar da emancipação; também as três lógicas do pilar da emancipação se articulam entre si e entre os três princípios do pilar da regulação. Nesses termos, o paradigma da modernidade propunha um desenvolvimento harmonioso e recíproco entre esses pilares, mas o que ocorreu foi que, nas fases distintas do capitalismo, houve gradativamente um desenvolvimento desequilibrado no interior deles e, por consequência, entre eles.

Quanto aos pilares de sustentação da modernidade nesse período que chamamos de pós-modernidade, na fase do capitalismo neoliberal no campo da regulação, houve transformações profundas, e o princípio de mercado cresceu sem controle, extravasando o espaço econômico e subjugando o princípio do Estado e o da comunidade. Houve um desenvolvimento, ao mesmo tempo, desequilibrado e hipercientificado do pilar da emancipação (Santos, 2005b, p.56). Segundo esse autor, uma saída – bastante relacionada com a abordagem epistemológica das Escuelas al Aire Libre mexicanas que orienta a Proposta Triangular – seria entender mais completamente o princípio da comunidade e da lógica da racionalidade estético-expressiva, ou seja, as representações mais inacabadas da modernidade ocidental, priorizando a análise de suas potencialidades epistemológicas para se restabelecerem as energias emancipatórias que a modernidade deixou transformar em energias regulatórias.

Esse paradigma da modernidade contém duas formas de conhecimento inscritas na matriz da modernidade eurocêntrica, em que o *conhecimento-regulação* é uma trajetória entre um estado de ignorância designado por *caos* e um estado de saber designado por *ordem* e em que o *conhecimento-emancipação* é uma trajetória entre um estado de ignorância designado por *colonialismo* e um estado de saber designado por *solidariedade*. O projeto da modernidade também propunha equilibrar essas duas formas de conhecimento. Mas o *conhecimento-regulação* se sobrepôs ao *conhecimento-*

emancipação, assim como nos dois pilares que sustentam o projeto da modernidade, em que o pilar da regulação e seus princípios dominaram o da emancipação e suas lógicas. Assim, o desequilíbrio entre os tipos de conhecimento se liga diretamente ao desequilíbrio entre os dois pilares de sustentação do projeto da modernidade.¹⁰

Mesmo com as potencialidades emancipatórias da Proposta Triangular, tenho observado que se tem cumprido pouco a trajetória entre um estado de ignorância designado por *colonialismo* e um estado de saber designado por *solidariedade*. Dito de outro modo, o *conhecimento-emancipação* tem se expandido de forma tímida no âmbito do ensino formal. O que se observa é a ênfase na trajetória entre um estado de ignorância designado por *caos* e um estado de saber designado por *ordem*. Assim, como instrumentos de regulação, são bem-vindos projetos artísticos e culturais cujo tratamento dado à arte e à cultura se distancie das comunidades a que se destinam. O nivelamento artístico e cultural não explicita conflitos sociais. Visto que, de qualquer forma, tais projetos trazem “benefício” social, as instituições que os abraçam precisariam proporcionar uma discussão profunda sobre eles e se perguntar: por que a necessidade de projetos externos dentro das escolas?

Como a cultura se tornou um recurso conveniente (Yúdice, 2004) e visto que a arte compõe a cultura, seria coerente que tais projetos passassem por critérios mais exigentes, pois podem estar atribuindo à arte um papel perverso e vazio de significado. É oportuno enfatizar que esses projetos geram formas de conhecimento.

¹⁰ Nos termos do paradigma da modernidade, a vinculação recíproca entre o pilar da regulação e o da emancipação implica que esses modelos se articulam com equilíbrio dinâmico, um alimentando o outro. A realização desse equilíbrio foi confiada a três lógicas de racionalidade. Nos últimos 200 anos, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia se sobrepôs às demais. Com isso, o conhecimento-regulação se sobrepôs ao conhecimento-emancipação. Santos (2005b) propõe um desequilíbrio em que o conhecimento-emancipação se sobreponha ao conhecimento-regulação.

A noção de que trazem consigo mecanismos de *regulação* e *emancipação* não é relevada, salvo poucas exceções, nem nos cursos de formação de professores.

O espaço conquistado nas escolas por professores de arte que desenvolvem projetos com ênfase, sobretudo, nas formas de *conhecimento regulatório* já está sendo ocupado por organizações que viabilizam seus projetos, também, com a mesma ênfase, mais facilmente e de forma mais lúdica. Isso porque sua supremacia financeira e seu aparato para seduzir comunidades carentes os “excluem” das regras do cárcere explícito nas escolas. Arte/educadores com arrogância moderna adquirida no patamar do cientificismo exacerbado que prestam serviços a tais organizações poderão substituir quem desenvolve projetos cuja ênfase incida no conhecimento que pende mais à *emancipação* – oposto às regras impostas pelo ensino de arte multiculturalista conservador, que reforça o nivelamento cultural, pendendo mais à *regulação* do que à *emancipação*. Numa palavra, poderão substituir professores que encarem conflitos culturais para avançar rumo à transformação social.

Concordo com a ideia de *conveniência* de Yúdice (2004) e não pretendo desestimar a estratégia da conveniência como corrupção da cultura. Assim como ele, não tenho um desejo moderno de restaurar um pedestal para a cultura ou a arte; antes, entendo-as como *conveniência* que pode apontar também o *conhecimento-emancipação*. Entretanto, cabe salientar que projetos de caráter inicial emancipatório espelhados na Proposta Triangular podem ser apropriados e ressignificados pela lógica do mercado, não só pela esfera privada, mas também pela pública – se não for de interesse do poder público remexer em certas feridas.

Considerações finais

Nos anos 80, houve um marco importante no ensino de arte no Brasil: a Proposta Triangular. Tal proposta nos orientou para

uma ênfase maior na produção do *conhecimento-emancipação*, propondo cumprir a passagem do trajeto do estado do colonialismo para o estado da solidariedade e se sobrepondo àquilo a que estávamos submetidos desde a implantação do ensino de arte no Brasil em sua forma de *conhecimento-regulação*, o qual enfatiza a passagem do estado de ignorância (caos) ao estado designado por ordem. Não se pode esquecer que, nesse período, com a expansão do projeto neoliberal, a educação brasileira passa a ser influenciada pelas regras de sustentação do neoliberalismo com um discurso de produtividade imposto pelo capital e afinado com o *conhecimento-regulação* em consonância com a lógica do mercado.

Tendo em vista a Proposta Triangular e a dupla triangulação, nada de tão significativo pôde ser visualizado nesses anos anteriores com enfoque no multiculturalismo – entendido como movimento social e abordagem curricular – que possibilita ao educador avançar rumo ao ensino de arte pós-moderno, incluindo valores estéticos até então ocultos. Logo, as propostas de ensino anteriores não criaram tensões nem grandes contradições explícitas, ficaram veladas e explodem na atualidade com as discussões em torno do multiculturalismo.

A Proposta Triangular, desde 1990, tem influenciado o ensino de arte em Uberlândia, assim como o de noutros lugares do Brasil; no início, foi de forma tímida e confusa, pois era uma forma nova de pensar que ainda estava sendo digerido. Ao ser reconstruída conforme os espaços institucionais do poder-saber e adaptada em dado momento histórico, dividiu-se em duas vertentes, cada qual enfatizando uma das duas formas de conhecimento apontadas por Santos (2005b). Digo “enfatizando” porque não creio que seja possível se concentrar só em uma das formas.

Na primeira vertente, a ênfase incidiu no conhecimento-regulação, que se consolidou, pois a busca de reconhecimento do ensino de arte como conhecimento acabou numa tentativa de nivelar a arte com a ciência moderna e, nessa realidade, foram

gerados projetos relacionados com modos de regulação das diferenças no quadro de exercício da hegemonia, encobrendo relações conflitantes entre culturas e distanciando-se das diferentes formas de expressão.

Na segunda vertente, existe uma tentativa de gerar projetos emancipatórios e contra-hegemônicos que buscam a relação do ensino de arte com as culturas e as diferentes formas de expressão e de conhecimento. “Arte” e “obra de arte” são termos quase abolidos nesse meio pela carga de poder que carregam em si. Buscam-se o diálogo intercultural e o reconhecimento de incompletude mútua, não como forma de desmoralização e enfraquecimento moral ou de carência de algo, justificando, assim, os processos coloniais; mas o contrário disso, como quer Santos (2003) ao se referir à hermenêutica diatópica.¹¹ Enfatiza-se aí a busca pelo conhecimento-emancipação que implica um autoconhecimento – as relações de poder advindas desse processo se transformam, assim como as práticas pedagógicas.

Em todos esses momentos, houve tensão interna em cada instituição envolvida (prefeitura, universidade e associação) e entre elas, decorrente das formas de conhecimento que as propostas relativas ao ensino de arte poderiam gerar, permeadas por noções diversas de arte e cultura embutidas em seus discursos. Instituições não são abstrações, mas o reflexo paradigmático de seus representantes. No decorrer desses anos, se houve, por um lado, um distanciamento da dialética da dupla triangulação da Proposta Triangular, que, ao ser aplicada, se fechava no vértice

¹¹ Santos (2003) esclarece que é pela tradução – que ele designa como *hermenêutica diatópica* – que uma necessidade, uma aspiração, uma prática em dada cultura podem ser tornadas compreensíveis e inteligíveis noutra. Essa tradução ocorre em um diálogo intercultural de diferentes universos culturais. Tais universos de sentido consistem em constelações de *topoi*, os lugares-comuns retóricos mais abrangentes de certa cultura. A *hermenêutica diatópica* se baseia na ideia de que os *topoi* de dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto à cultura a que pertencem.

da leitura de imagens numa versão regulatória; por outro, como professora de arte/educação municipal que fui, posso afirmar que a dupla triangulação se desenhava assim na minha mente e na de outros professores: na primeira triangulação, a leitura da obra de arte (o ver), o fazer artístico (o fazer) e a informação histórica (o contextualizar) se multiplicariam geometricamente, e não aritmeticamente. Portanto, com possibilidades infinitas que se redesenhariam como uma teia na qual se entrelaçariam formas diversas de se analisarem imagens, fazeres distintos e contextos diferentes; uma teia que entrelaçariam culturas plurais. Na segunda triangulação, originada pela influência das três abordagens epistemológicas – as Escuelas al Aire Libre, os Critical Studies e o movimento de apreciação estética aliado à DBAE –, existiriam um diálogo entre essas abordagens e uma busca de entendimento das Escuelas al Aire Libre mexicanas, pois nos identificávamos com o objetivo do projeto original de arte/educação do município, que articulava a arte como expressão e cultura, não só como conhecimento. Noutros termos, entendíamos que a Proposta Triangular se concretiza quando há uma relação dialética entre os vértices multiplicados geometricamente dos dois triângulos. Para tanto, essa relação dialética no ensino de arte ocorre se houver uma relação dialética com a vida no seu sentido amplo.

Mais para entender do que para explicar os fatos, sobretudo no que se refere à espécie de exílio que sofremos, ao articular o pensamento de Santos com a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa – visto que ambos discutem a transição da modernidade para pós-modernidade –, parti de um problema local para entender esses processos em sentido global. Convém retomar esse foco da análise. O paradigma da modernidade se sustenta nos pilares da regulação e da emancipação: este inclui as lógicas da racionalidade estético-expressiva (que abrange arte e literatura), da moral prática da ética e do direito, bem como da racionalidade cognitiva instrumental da ciência e da técnica; aquele inclui os princípios de

estado, mercado e comunidade. A educação que se instala na lógica da racionalidade cognitiva instrumental da ciência e da técnica se articula com as outras lógicas, que mantêm uma interação constante com aqueles princípios. A Proposta Triangular, ao se dirigir à arte/educação pós-moderna, propunha-se a entender a arte não só como expressão, conforme o pensamento moderno, mas também como conhecimento e cultura, por isso se instala tanto na racionalidade cognitiva instrumental da ciência e da técnica (como conhecimento) quanto na lógica da racionalidade estético-expressiva (como arte). Articulada dessa forma ao interagir com aqueles princípios, deveria se articular em especial com o princípio da comunidade para que fosse entendida, também, como cultura.

Na globalização neoliberal em que nos encontramos – e sob influência das instituições presas aos paradigmas da modernidade –, a Proposta Triangular se expandiu como parte da lógica cognitiva instrumental da ciência e da técnica. Aplicada a esse modelo de educação no Brasil, ela se nivelou aos paradigmas da ciência moderna e deixou de interagir com o princípio da comunidade ao sobrepor a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica à lógica da racionalidade estético-expressiva para se afirmar como conhecimento científico. Nessa fase, o pilar da emancipação, ao se relacionar com o da regulação, encontra o princípio do mercado superenfatuado em detrimento do princípio do Estado e do princípio da comunidade. Nesse contexto, pode ter sido ressignificada pela lógica do mercado como o foram outras áreas do conhecimento.

Ainda assim, há indícios de que está surgindo outro tipo de globalização em reação à globalização neoliberal, e isso vai interferir no ensino de arte em muitos cantos do planeta. Também no cerrado mineiro, seguindo a tendência mundial, surge outra arte/educação espelhada na Proposta Triangular. O modelo anterior implantado aqui já se solidificou e estourou no ar. Muitos arte/educadores estão saindo de suas tocas. Quem sabe as festas juninas voltem a

acontecer na escola rural em Olhos D'água. Quem sabe as tecedeiras que abandonaram seus teares os revitalizem. Quem sabe os alunos criem outros padrões. Quem sabe o algodão seja plantado com apoio de pesquisadores da UFU. Quem sabe a pracinha em frente à escola e à igreja, sombreada por árvores em extinção do cerrado, seja construída e se torne espaço de encontro e venda da produção. Quem sabe seja construído um museu no meio do cerrado a ser cuidado pelas pessoas do lugar. Quem sabe.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BASTOS, Ana Amália Barbosa. Releitura, citação, apropriação ou o que? In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CANCLINI, Néstor G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Ed. USP, 2000.
- DUARTE, Maria L. *Transformações possíveis em sala de aula*. Disponível em: <<http://www.artenaescola.org.br/boletim> 40>. Acesso em: 15 jun. 2006.
- EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.
- GORE, Jennifer. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito na educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. São Paulo: das Letras, 2001.
- MEIHY, Jose Carlos. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2000.
- SANTOS, Boaventura S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005^a, v.1.
- SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 1999.
- SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

SANTOS, Boaventura S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto de arte-educação*. Uberlândia, 1994.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de criança. In: BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. [1982].

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

Falar do in/visível: considerações sobre diversidade sexual e ensino de arte

Alexandre Pereira

A produção visual e artística tem demonstrado o interesse pelos debates acerca de questões da diversidade, da identidade e da diferença, sobretudo a partir dos movimentos pós-modernistas. Por meio de perspectivas críticas, é possível perceber um número cada vez mais relevante de artistas, produtores visuais e realizadores de cinema e vídeo que, ao voltarem sua atenção para o cotidiano, informam-nos em seus trabalhos sobre suas posições relativas a questões da contemporaneidade tais como: violência, urbanização crescente e desordenada, guerras e distúrbios ecológicos; outros articulam, em seus posicionamentos, debates sobre opressões de gênero, racismo e homofobia, bem como as aberrações políticas, as contradições sociais e as tensões ideológicas das nossas sociedades.

As fissuras que esses artistas, propositadamente, deixam-nos em suas obras podem ser adentradas e ampliadas com a intenção hiperbolizar clivagens quando se considera, na nossa sociedade, a história dos grupos sociais de representação minoritária que sempre estiveram à margem, lutando ora contra processos de assimilação ora contra sua eliminação física ou simbólica – seja por meio da escravidão, da violência ou pela negação da diferença relativa à identidade. As fendas abertas revelam mudanças nas paisagens, nos processos históricos e nas antigas geologias, outrora pétreas, agora marcadas por novos sujeitos culturais que, ao reivindicarem, com

suas vozes e imagens, com seus gestos e sua alteridade, o direito à diferença, evidenciam as assimetrias de poder e desintegram continentes inteiros, tornando poroso o solo onde se assentavam narrativas hegemônicas típicas da modernidade centradas no indivíduo masculino, eurocêntrico, nutrido, carnívoro, competitivo. Desse modo, a produção visual e artística, ao problematizar a tradição hegemônica, permite a emergência de novas identidades sociais ao chamar nossa atenção para problemas sociais e políticos, bem como para formas de poder que estabelecem restrições e opressões.

Alguns artistas e realizadores visuais apresentam em suas imagens pontos de vista que manifestam inconformismos, desestabilizando o modo como algumas pessoas constroem suas visões de mundo. Esses artistas geram perturbações identitárias, desorientam crenças e, com frequência, têm abalado o solo ideológico no qual as pessoas estão acostumadas a permanecer. Noutros termos, “artistas socialmente engajados vêm repetidamente abordando questões relativas ao significado sócio-político e cultural, e neste processo minando nossa capacidade de funcionar num mundo disfuncional” (Darts, 2004, p.319).

Convém salientar que o ensino de arte tem uma dívida com esses artistas que deliberadamente reposicionam, na nossa cultura, algumas crenças e visões de mundo centradas em obscurantismos e processos discriminatórios, provocando uma complexa revisão ética perante temas multiculturais como racismo, machismo e homofobia e outros processos opressivos assentados em relações assimétricas de poder.

Silenciamento e exclusão na escola

É necessário reconhecer que a nossa sociedade passa por uma revisão ética no tratamento que tem dado à diversidade no que se refere ao reconhecimento da diferença; mas, em se tratando de diversidade sexual, Britzman (1996) nos mostra que existe uma relativa invisibilidade institucional e de representações de

sexualidade homoafetivas. Isso porque a diversidade sexual não dispõe do mesmo tipo de reconhecimento legal e institucional dos quais heterossexuais dispõem. Esse silenciamento tem moldado o local que estudantes homossexuais ocupam nas escolas, uma vez que as identidades homossexuais colidem cotidianamente com formas de representação contraditórias que se baseiam na hostilidade contra a homossexualidade. Além disso, quando se pensa em processos de escolarização, em geral, a saída tem sido o silêncio deliberado em relação à diversidade sexual, pois negar a homossexualidade, embora se pressuponha que ela nem ao menos exista, pode ser a resposta mais eficiente em alguns casos para uma educação de cariz conservador. Assim, os homossexuais aprendem a esconder suas identidades, desde muito cedo, nas escolas; e o aprender a se esconder torna-se, pois, parte do capital sexual da pessoa e ela tem sempre uma relação com “O Armário”, quer ela queira ou não! (Britzman, 1996, p.83).

Nesse contexto, pesam a hostilidade às representações da homossexualidade, o silenciamento deliberado das instituições em discuti-la e a falta da proteção legal. E tal contexto tem gerado uma clara mensagem de invisibilidade da qual a produção e a circulação da arte também é cúmplice; as imagens que discutem claramente o tema da sexualidade não são sequer abundantes nos meios culturais hegemônicos da arte tais como: catálogos, galerias e museus. Poucas são as realizações audiovisuais e raras são as exposições e mostras de arte onde o tema é claramente apresentado para o debate social.

Para Britzman, é preciso considerar que essas representações também são acionadas pelos financiamentos dos quais artistas e produtores visuais necessitam para desenvolver seus trabalhos. Essa carência de imagens relativas à diversidade sexual se dá ainda pela dificuldade de acesso a sistemas de financiamento da arte que deliberadamente se opõem ao tema como “condição para qualquer tipo de financiamento para as artes” (Britzman, 1996, p.81). Desse modo, essa condição pode ser um possível motivo da ausência, mais efetivamente nos espaços escolares, de imagens que discutem a diversidade sexual.

Disso se depreende que as escolas participam da mesma engrenagem de invisibilidade que está dispersa na sociedade. Noutros termos, a ausência de representações de sexualidades não hegemônicas nos espaços educacionais nem sempre ocorre por falta de interesse de professores, pois a invisibilidade está generalizada no meio social da arte. Acrescente-se que, nos contextos escolares, os discursos sobre a sexualidade quase sempre estão aliados a debates sobre a educação sexual como um modelo moralizante e normalizador das identidades baseado na higiene e na medicina que deixa pouca margem para tratar da diversidade sexual em termos identitários.

Outro contratempo seria que “fora da escola, a família é, igualmente, um local no qual o aparato estatal exerce seu papel de disciplinamento, ao legalizar a heterossexualidade através do casamento” (Britzman, 1996, p.81). Assim, o não reconhecimento de outras configurações de parentalidade e afeto contribui para o processo de silenciamento que apontamos.

Essas discussões públicas entre aquelas pessoas que negam e aquelas que afirmam as identidades gays e lésbicas fazem parte, em grande medida, do discurso público da educação. Precisamos apenas visitar as escolas para compreender que as crianças e os jovens constantemente produzem, corporificam e praticam sexualidades e para perceber suas diferentes urgências na tarefa de entender os desvios dos corpos e dos desejos (Britzman, 1996, p.87).

Tais questões não podem ser base de justificativas para processos de opressão ou exclusão; antes, ao assumirmos que se fala de corpos, sujeitos e desejos nas escolas, temos de compreender que narrativas são essas e encontrarmos maneiras de inserir professores e alunos em um debate sobre a diversidade sexual de forma a ampliar o papel dos atores escolares para além da escola.

Trata-se de um projeto de educação ampliada que visa contribuir para a formação de uma sociedade multicultural e inclusiva.

Cultura visual

Apesar do silenciamento e da negligência institucional, pode-se dizer que a sexualidade é significada, falada, discutida, visualizada, vivenciada e corporificada em lugares não institucionalizados, assim como que sobeja em corredores, livros secretos, mensagens de telefone celular, imagens e textos. Como uma fímbria transdisciplinar e in/discreta, a sexualidade marca seu território nas escolas. Se assim o for, convém questionar até que ponto professores de artes visuais podem se envolver em ações voltadas para assuntos relativos à diversidade sexual em suas aulas?

As imagens com as quais lidamos cotidianamente colaboram para a produção de olhares constituídos socialmente. Por meio delas, é possível perceber uma infinidade de representações de identidades sociais, de classe, de gênero, de etnia e de sexualidade, para mencionar algumas. Ao interagirmos com as imagens, elaboramos uma complexa rede de sentidos que, além de nos conectar com o mundo visual, atua de forma prática na formação discursiva de subjetividades. Isso quer dizer que somos o tempo todo “influxionados” pelas imagens que nos cercam, pois não só dizem das identidades sociais dos outros, mas também constroem, intimamente, nossas posições provisórias de sujeito. Dito de outro modo, as imagens representam coisas do mundo; ao mesmo tempo, dizem dessas coisas de um modo particular, possibilitando-nos depreender que, ao representar as imagens, ao olhá-las, também se constroem sentidos.

De acordo com Hernandez (2007, p.31), as imagens são fatores importantes do mecanismo sutil que constitui nossos modos de ser.

As representações visuais contribuem assim como os espelhos, para a constituição de maneiras e modos de ser. As representações derivam-se ao mesmo tempo interação de e com as formas de relação que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e no decorrer da vida. Essas formas de relação contribuem para dar sentido à sua maneira de sentir e de pensar, de olhar-se e de olhar, não a partir de uma posição determinista, mas em constante interação com os outros e com sua capacidade de agenciamento.

Precisamos questionar certo tipo de ensino de arte que se preocupa hegemonicamente com a formação estética e com uma maneira redutora de lidar com as imagens firmadas apenas na história dos eventos artísticos. Abre-se pouco espaço para que professores e alunos possam se apropriar de temas relativos à diversidade e à diferença. Não estamos argumentando aqui sobre a eliminação de aspectos relativos ao ensino de arte baseado na história e estética da arte, o que buscamos é argumentar sobre a necessidade de uma reconstrução do ensino de arte que dialogue com as imagens artísticas e da cultura popular de forma a produzir, no campo da educação, um processo que permita a escuta e a expressão de grupos, pessoas e culturas fora das relações hegemônicas de poder.

Conforme Darts (2004), professores de arte alinhados em posicionamentos críticos têm um compromisso com a construção permanente de uma sociedade democrática e com a emancipação e conscientização dos estudantes sobre as formas variadas de poder que estão presentes no meio social, do qual decorrem situações de opressão, discriminação e silenciamento. Esses posicionamentos críticos comprometidos com uma revisão dos padrões normativos da educação buscam abrir uma fissura teórica e prática em

permanente problematização de metodologias, saberes, fazeres e narrativas sobre o ensino de arte na contemporaneidade, e o fazem reconhecendo que nenhum projeto educacional é ideologicamente neutro, pois, muitas vezes, discursos de neutralidade, imparcialidade e universalidade podem agenciar um policiamento da diversidade quanto à orientação sexual.

No dizer de Darts, os professores de arte

introduzem o trabalho de artistas socialmente engajados em suas salas de aula, abrem espaços educativos onde as camadas de complexidades socioculturais, política, estética, histórica e pedagógica em torno destas obras podem ser examinadas e exploradas. Ao expor seus alunos a este trabalho, arte-educadores podem começar a desafiar concepções desemancipadas do papel social e a função política da arte com seus alunos. Isso é crucial para os estudantes compreenderem e participarem significativamente de conversas públicas em torno das relações sociais e políticas da arte, da cultura, poder e cidadania democrática. Se a arte educação for capacitar os alunos a perceber e se envolver significativamente nas lutas ideológicas e culturais embutidas na visualidade os Professores de Arte precisarão primeiro tornar visíveis essas lutas (Darts, 2004, p.319).

Como se lê, Darts solicita um posicionamento político claro de professores de arte numa atitude de reconhecimento da diversidade e da resistência ante as opressões. Afirma que precisam se responsabilizar pelas suas práticas docentes com possibilidade para avaliar e interpretar lutas políticas, sociais, culturais e econômicas que ocorrem cotidianamente em lugares diversos. Tal atitude pedagógica pode fazer com que as práticas normativas com

as quais estamos acostumados sejam reavaliadas e que, aos poucos, numa batalha constante, busque-se alcançar mais engajamentos na desconstrução de alguns valores sociais a tal a ponto que o engajar-se permita não só delinear outras narrativas, subjetividades, imagens e formas de sociabilidade mais democráticas e inclusivas para o campo das diferenças, mas também questionar o *status quo* das esferas sociais que marcam essas diferenças quanto a desigualdades e injustiças.

Na perspectiva da cultura visual, as imagens interconectam a visualidade (um olhar culturalmente construído) com as práticas de subjetividade (Hernández, 2013). Mais que serem representações, estilhaços, fragmentos ou películas de realidade, elas criam relações entre o que é visto e quem vê, constituindo ambos. Quando são inseridas em debates formativos e educacionais e são discutidas, as imagens sobrepõem em graus de sentido variados, gerando discussões que operam como focos de mediação da cultura, informando sobre subjetividades e posições de sujeito.

A cultura visual propõe que olhemos para as imagens com uma ótica relacional, interacional e essencialmente culturalista. Quando falamos de cultura visual, estamos dizendo de imagens que circulam no cotidiano, seja imagens artísticas seja imagens e artefatos visuais da cultura popular e da mídia – rótulos, painéis, embalagens, cenários, encenações, figurinos, moda etc. Também falamos, sobretudo, dos sentidos que ativamente produzimos para essas imagens. Embora essas não sejam os dados mais importantes para os estudos da cultura visual, precisam ser consideradas, pois só se sustentam quando estabelecemos um modo relacional de interação e produção de sentido com elas.

Transformar receptores, fruidores, apreciadores e contempladores tradicionais de arte em sujeitos que constroem relações críticas de sentido com imagens e artefatos visuais se tornou um processo conceitual e político central da educação para a cultura visual, um projeto que abre uma fresta na relação dos sujeitos com as representações visuais, pois progressivamente

deixam de ter um olhar colonizado e alienante – que localiza nas imagens um valor de posse e *commodity* – para ir além da lógica da espetacularização e contemplação da imagem. Nesse sentido, identidade, subjetividades e imagens se inserem num jogo relacional e performático em que o sujeito está na linha de frente do processo comunicativo.

Disso se depreende que a perspectiva teórica da cultura visual tem uma responsabilidade pedagógica ao provocar uma mudança na forma como os estudantes cultivam compreensões superficiais das imagens que os levam a reconhecer as lutas ideológicas incorporadas nas experiências visuais cotidianas (Darts, 2004). Em suas palavras, “aulas de artes centradas na produção cultural podem ajudar a transformar modos acríticos de ver dos estudantes, aqueles que os situacionistas descreveram como uma cultura passiva do espetáculo para formas mais proativas de engajamento (Darts, 2004, p.324)”.

Educação para a cultura visual e a diversidade sexual

Do ponto de vista do ensino de arte, na perspectiva da cultura visual, é necessário posicionar-se de outro modo ante questões sociais mais emergentes a fim de romper com a aceitação passiva da aparência de harmonia denunciada por Debord (2003): a que só permite a existência do que parece ser bom. Parafraseando esse autor, as imagens não podem ser vistas como grandiosas, positivas, indiscutíveis e inacessíveis, pois são antes possibilidades para o engajamento dos envolvidos nos processos educativos dentro e fora das escolas, onde professores e estudantes optam, deliberadamente, por tratar suas formas de ensinar/aprender/aprender/ensinar como processos críticos, performativos, produtivos e criativos. Portanto, o ensino de arte nas escolas pode ser um instrumento para o empoderamento dos estudantes, logo permitir a visibilidade positiva da diferença, seja em termos sociais, étnicos, de gênero e de orientação sexual.

Segundo Belidson Dias (2011), disfarçados sobre a égide de uma boa prática educativa em artes visuais, professores acríticos deixam de perceber que a escola vem, historicamente, mantendo os privilégios dos grupos dominantes e silenciando cada vez mais vozes e posicionamentos de grupos oprimidos. Nos espaços educacionais, prevalecem práticas de discriminação e opressão que afetam diretamente pessoas que “escapam” das convenções morais naturalizantes em torno da sexualidade, gênero e etnia. Assim,

é por meio da utilização de um discurso estabelecido e disfarçado de “boa” arte/educação (significando aqui: práticas razoáveis, aceitáveis, adequadas e normais), por professores acríticos a seus contextos e indicadores sociais, que as escolas mantêm as verdades, os privilégios e posturas universais do patriarcalismo e do sexismo (Dias, 2011, p.77).

O silenciamento perante a diversidade sexual, incluindo o trabalho de professores acríticos – que em suas aulas optam, muitas vezes, por uma abordagem pretensamente imparcial, neutra – demonstra a negligência quanto aos laços proeminentes entre escola, cultura, conhecimento e poder.

A inclusão das diferenças que assinalam a diversidade sexual tem se caracterizada como uma importância crescente, mas na escola ainda é motivo de constrangimentos, pois “a diversidade sexual é, de modo geral, dotada de uma dignidade menor e um estatuto inferior diante de outras preocupações e necessidades. Esse quadro, todavia, tem sido objeto de atenção e contestação nos últimos anos no Brasil” (Rios; Santos, 2008, p.327). Torna-se importante apreender a forma como a sexualidade é manifestada e vem, ao longo da história, construindo saberes que, na maioria das vezes, são baseados em valorações binárias que pressupõem uma classificação hierárquica fundada na ideia de normalidade e de desvio. “Nessa direção as escolas podem ser um exemplo de

instituição onde se reitera, constantemente, aquilo que é definido como norma central, norteando seus currículos e suas práticas a partir de um padrão único” (Meyer; Soares, 2008, p.11).

O estabelecimento de um modelo heteronormativo como padrão (Britzman, 1996) em detrimento da diversidade sexual tem levado à construção constante de conhecimentos que silenciam as identidades homossexuais ou, quando muito, as torna objeto de adequação e assimilação. E essa forma classificatória da sexualidade que hierarquiza merece ser analisada de forma mais sistemática. É importante estar atento para perceber quais estruturas institucionais, sociais, políticas e culturais demarcam sentidos nos espaços escolares e, por conseguinte, suas nuances que incidem na construção de saberes ou ignorâncias (Britzman) sobre a diversidade. Isso porque “o velho binarismo da ignorância e do conhecimento não pode lidar com o fato de que qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias” (Britzman, 1996, p.91).

Em se tratando de diversidade sexual, não mais é possível pensar na diferença apenas do ponto de vista do silenciamento e da exclusão. De acordo com Britzman (1996), a ignorância não é, simplesmente, um desconhecimento, é um efeito político do conhecimento – portanto intimamente relacionada com poderes e saberes. Se professores são ignorantes em relação à homossexualidade, pode-se dizer que também o são quanto à heterossexualidade, ou seja, ignoram que uma orientação sexual e outra não podem ser definidas de modo essencialista: ambas são inter-relacionadas e construídas na cultura. Portanto, nenhuma é natural, e sim manifestação de relações de poder que, historicamente, estabeleceram, em alguns casos, hierarquias e distinções opressivas entre elas.

Nesse jogo de representações, a linguagem entra como elemento funcional de posicionamento da diversidade sexual nas escolas.

A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e

sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.) Além disso, tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (Louro, 1997, p.67-68).

Quando se trata de sala de aula, pode-se perceber que a diversidade é, sobretudo, uma construção baseada na linguagem que, ao nomear alguém como diferente, de certa forma também demarca uma identidade. Assim, as escolas foram aos poucos

sendo requisitadas por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos (Louro, 1997, p.57).

A diversidade é compreendida como o reconhecimento das diferenças socialmente construídas e marcadas por relações de poder desniveladas. Por sua vez, diversidade e diferença estão estritamente ligadas ao conceito de identidade que, nesse caso, não pressupõe unicidade, mas uma narrativa social “definida historicamente, e não biologicamente” (Hall, 2005, p.13).

Traçando relações com imagens

Ao falarmos de cultura visual, compreendemos que arte e imagem não constituem uma classe superior e diferenciada de objetos distantes dos conflitos sociais. É importante estar atento ao referencial societal das imagens, nesse sentido muitos artistas contemporâneos percebem que têm uma responsabilidade formativa ao, intencionalmente, inter-relacionarem seus trabalhos com questões políticas e temas relativos à identidade e à diferença no contexto da classe, da etnia, da diversidade sexual, do gênero e das situações de opressões. Periodicamente, têm re/dimensionado, em seus trabalhos, representações da diferença: pronunciando-se ante questões de negritude, feminilidade e homossexualidade, apontando uma discussão sobre como o olhar eurocêntrico, branco, masculino e heterossexista construiu, ao longo da história, representações estereotipadas de sujeitos que acabaram por contribuir para a invisibilidade e sub-representação de mulheres, homossexuais e grupos étnicos minoritários.



Em 1999, o grupo Guerrilla Girls produziu o trabalho Erase discrimination (ou seja, apague a discriminação). Serigrafia sobre borracha cor-de-rosa; dimensões: 1 1/8 x 2 1/2 x 1/4 polegada – coleção do Akron Museum of Art, Estados Unidos.

Fonte: National Museum of Women in the Arts (2014).

O papel do produtor de imagens passa por uma alteração radical quando ele percebe que a concepção romântica de individualismo, autoridade, genialidade e solidão de um sujeito vocacionado a falar do belo deixa de fazer sentido e quando os efeitos políticos da imagem importam mais que seus impactos formais. De um momento para outro, o produtor de imagem passa a construir sua obra e interagir no contexto de produção de sentido para ela; ao se associar a movimentos políticos e sociais, os artistas deixam de ser uma classe superior e diferenciada de produtores de cultura para produzir tanto a obra quanto as marcas, os traços e as pistas de sentidos políticos para essas que passam a ser coletivizados, circulam no meio social e fazem parte de processos de interação social e produção de significados dos quais as escolas possuem um importante papel.

Para Heartney (2002), os artistas multiculturalistas estão interessados no como e no porquê de os grupos dominantes representarem os grupos minoritários e como os minoritários podem se representar. Por exemplo, artistas contemporâneos como Lonra Simpson e o grupo Guerilla Girls¹ discutem, em seus trabalhos, visões não convencionais de arte, politizando questões relativas ao multiculturalismo, especificamente, os aspectos relacionados ao racismo, sexismo, machismo, homofobia e discriminações correlatas.

Ao se pensar em processos educacionais em arte e cultura visual que inter-relacionem politicamente as imagens às questões de identidade, gênero e diversidade sexual, obrigamo-nos a problematizar essas categorias como construções profundamente marcadas por relações de poder. Isso significa dizer que, em projetos tais como os educacionais, a diferença e seu corolário – a identidade – não podem, em hipótese nenhuma, ser vistos, entendidos ou interpretados à luz de uma perspectiva natural, formal ou quantitativa; mas sim como processos performáticos que o tempo todo ativamos e que podem estar eivados de assimetrias de poder. Portanto, temos de assumir a compreensão de que a identidade e a diferença são construções culturais, narrativas provisórias, incertas, inventadas e frágeis.

Ao fim sem concluir

Neste estudo, assumimos a posição de que as identidades – incluindo as identidades sexuais e de gênero – não são apriorísticas: não podem ser compreendidas como fenômenos meramente biológicos ou naturais independentes da experiência humana como dado natural. As identidades e sexualidades são compreendidas como espaços conflituosos de dependência profunda do campo

¹ Coletivo anônimo composto por artistas feministas dos Estados Unidos formado em Nova Iorque, em 1985. Seus trabalhos têm forte apelo político na luta contra o machismo, o sexismo, a homofobia, assim como contra as discriminações de classe e gênero.

da cultura, das imagens e das representações que fazemos de nos mesmos e dos outros, assim como das experiências humanas construídas na história. Falar de diferença e identidade como “resultado de atos de *criação* significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas” (Silva, 2000, p.76).

Nessa perspectiva, as identidades e as diferenças são produções e, muitas vezes, narrativas (históricas, científicas, jurídicas, pedagógicas, médicas, biológicas, econômicas) ativamente realizadas. Daí que não podem ser compreendidas como categorias transcendentais ou pré-culturais, pois são edificadas no e pelo mundo social e cultural. Ao deslocar a compreensão das identidades do campo biológico para o campo social e cultural, passamos a entendê-las como construção/processo, como jogo de arranjos e rearranjos sutis e densos, ostensivos e obscuros, estrepitosos e silentes; mais propriamente: uma elaboração complexa e perene, como um processo que se dá ao longo da experiência do ser humano na vida.

A “narrativa” que denominamos identidade não ocorre de modo autônomo e “natural”; não é extemporânea nem descomprometida, pois vários fatores definem e/ou excluem certos grupos sociais, conforme os valores hegemônicos e interesses materiais e/ou simbólicos de cada época. A “afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (Silva, 2000, p.81). Portanto, identidade e diferença são agenciamentos relacionados a situações de poder. Mais que isso,

a identidade e a diferença têm que ser, ativamente, produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e

social. A identidade e a diferença são criações culturais e sociais (Silva, 2000, p.76).

Como se lê nessa passagem de Tomaz Tadeu, os conceitos de identidade e diferença são produtos de uma relação que, de um ponto de vista social, não pode ser considerada como inocente, pois são ativamente produzidas num contexto de relações de poder desiguais muitas vezes. Onde existe uma identidade se constrói uma relação de diferença. Nesse sentido, “a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas” (Silva, 2000, p.81). Nesse processo de produção da identidade, também os sentidos das diferenças se constroem por meio de representações.

Referências

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.1, p.71-96, jan./jun. 1996.

DARTS, David. Visual culture jam: art, pedagogy, and creative resistance. *Studies in Art Education: a Journal of Issues and Research*, Reston, v.4, n.45, p.313-327, 2004.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. [S.l.]: Coletivo Periferia, 2003. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2014.

DIAS, Belidson. *O i/mundo da educação em cultura visual*. Brasília, DF: Ed. UnB, 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEARTNEY, Eleanor. *Pós-modernismo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. (Série Movimentos da arte moderna. Tate Gallery Publishing).

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p.5-16.

National Museum of Women in the Arts. *The Guerrilla Girls Talk Back*. Disponível em: <<http://womeninthearts.wordpress.com/2011/06/16/the-guerrilla-girls-talk-back/>>. Acesso em: 4 maio 2014.

RIOS, Roger Raupp; SANTOS, Wederson Rufino dos. Diversidade sexual: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. *Psicologia Política*, Belo Horizonte, v.8, n.16, p.325-344, jul./dez. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.73-102.

Performances culturais e arte-educativas: do *e-laissez-faire* à educação digital crítica

Fernanda Pereira da Cunha

A tecnologia é assimilada pelo indivíduo de modo a reforçar sua autoridade, mas pode também mascarar estratégias de dominação exercidas de fora. O fator diferencial dessas duas hipóteses é a consciência crítica.

Ana Mae Barbosa

Este texto evoca a análise consciente e crítica dos educadores – também dos dirigentes políticos – para a formação universitária em licenciatura, especificamente, em Artes, contemplando o exercício de práticas educativas em prol de atos artístico-educativos concernentes às *performances* pedagógicas digitais críticas. O objetivo é proporcionar ações educativas libertadoras com vistas às sociedades em rede, postulando o desenvolvimento pleno (portanto, libertário) dos nossos alunos, futuros professores, para serem capazes de expressar ações docentes críticas e autogovernativas em suas práticas educativas digitais. Refiro-me a ações que venham a promover o desenvolvimento da consciência digital crítica – da mente digital dos futuros alunos – para que a educação intermediática possa alcançar a educação intermediática libertária em todos os níveis da formação humana autônoma.

Performativo – vale ressaltar – foi o nome atribuído pelo filósofo John Langshaw Austin¹ (1911-1960) à classe de enunciados; terminologia essa concebida pelo autor como a “realização de uma ação ou de uma parte dela, mais precisamente de uma ação que não é normalmente descrita como um simples ‘dizer algo’”. Segundo Abbagnano (2000, p.758), Austin denominou os atos performativos de “ilocução”, ou seja, “um enunciado linguístico que realiza ou pretende realizar uma ação (exemplo: ‘prometo fazer isto’ é um acto deilocução)”. Como nos adverte Silva (2011, p.93), no entendimento estrito, “só podem ser consideradas performativas aquelas proposições cuja enunciação é absolutamente necessária para a consecução do resultado que anunciam”.

Nesse viés, para a *performance*, predispõe-se a percepção crítica (por isso, consciente) ao ato em si. Isso porque a consecução da *performance* é dependente da consciência da ação do ato num dado rito. Nessa ambiência, o ato performático tem de estar imbuído de criticidade, de autonomia, de autogovernança; caso contrário, recaímos – como acima mencionado – em ações que geralmente se descrevem num simples “dizer algo”, descomprometidas de intentos que teriam de enunciar-las. Essas ações descomprometidas podem desqualificar a ação pedagógica crítica, que qualifica o processo de ensino e aprendizagem em prol da autonomia da pessoa para ações pedagógicas mecanicistas e/ou descomprometidas da formação plena da pessoa.

A fim de promovermos ações *e-arte*/educativas ilocutivas no ensino de nossos alunos na academia, é essencial oferecer a degustação da vida digital com autonomia palatável. Dessa maneira, poderão ampliar o cardápio de sabores com base na consumação estética oriunda de critérios e de escolhas pedagógicas autônomos.

¹ O britânico John Langshaw Austin foi um filósofo da linguagem filiado à vertente da filosofia analítica. Desenvolveu grande parte da atual teoria dos atos de discurso.

Esse saborear da vida educacional impede-os de ter que aplaudir receitas alheias e se intoxicarem com elas, bem como de não usar essas receitas para a intoxicação dos seus alunos. Mas, que cardápio de sabores oferecemos aos nossos alunos e às nossas alunas degustarem na formação de suas *performances* pedagógicas digitais para a arte e seu ensino?

Estabelece-se, desse modo, a necessidade de ambiência processual de ensino e de aprendizagem no contexto da tecnocultura em todos os níveis escolares – da educação básica à universidade e vice-versa – porque é na universidade que se forma o professor para todos os níveis da educação. Em todos os seus graus de aprendizagem, o educando pode vir a ser capaz de descortinar o universo em rede em que está inserido, aguçando e ampliando sua capacidade de ler/interpretar o mundo digital que o cerca. Ele pode (re)contextualizar suas experiências de vida intermediática, (re)significando seu universo simbólico por meio de suas próprias escolhas. Escolhas autônomas que devem assegurar sua autogovernança, edificando suas próprias ideias digitais na formação da mente, do pensamento digital-crítico.

Note-se que ideia “significa representação geral”. Descartes (1596–1650), contudo, ao introduzi-la na linguagem filosófica, entende por ideia “o objeto interno do pensamento geral”. Para ele, ideia é “a forma do pensamento, para cuja imediata percepção estou ciente desse pensamento”; “as ideias são ‘quadros’ ou imagens das coisas” (Abbagnano, 2000, p.527). Abbagnano (2000, p.527) explica que,

para Descartes, [...] as idéias são “quadros” ou imagens das coisas (méd., III). [...] A Lógica de Port-Royal adotou-a, entendendo por Idéia “tudo o que está em nosso espírito quando podemos dizer com verdade que concebemos uma coisa, seja qual for a maneira como a concebemos” (Arnauld, Log., I, 1).

Também foi aceita por Malebranche (Rech. de La ver., II, 1) e Leibniz, que considera as Idéias como “os objetos internos” da alma (Nouv. Ess. II, 10, § 2).

Com base nessas noções, identifica-se ideia com a representação de alguma coisa e com a antecipação e a projeção de uma atividade humana – de uma possibilidade, como afirma Dewey (1949 apud Abbagnano, 2000, p.527-528): “Uma idéia é, acima de tudo, uma antecipação de alguma coisa que pode acontecer: ela marca uma possibilidade (Logic, II, 6; trad. it., p.164)”. Com esse significado, o termo conserva ainda hoje uma utilidade específica (ilocutiva) e, por assim dizer, performática, que pode enunciar um gesto, um hábito ou um rito.

Como um produto conclusivo que comunica um sentido, que representa algo, ou ainda, sendo um material comunicativo, a ideia nos leva ao pensamento de Postman (1985): nós não vemos a realidade como ela é, mas como são nossas linguagens, nossas ideias. Nossas linguagens são nossas mídias. Nossas mídias são nossas metáforas. São elas, as ideias, que criam o conteúdo de nossa cultura.

A ideia é o produto mental de algo culturalmente interpretável. Para interpretarmos determinada ideia, necessitamos saber decodificá-la. O nível de capacidade de nossa mente para ler/interpretar códigos *on-line* está relacionado com o nível de imersão, interação e compreensão crítica do universo intermediático e de seus códigos comunicacionais.

As ideias – a “consciência autoral das ideias” – compõem as formas simbólicas e suas relações processuais na consolidação do conhecimento. É na proposição da consciência autoral das ideias digitais que se instaura a fenomenologia do conhecimento digital.

O filósofo alemão Ernst Cassirer (1874-1945), partindo dos problemas da teoria do conhecimento, ampliou o foco temático com a filosofia das formas simbólicas em direção a uma crítica da

cultura. Ele resgata o sentido fenomenológico do conhecimento à luz de Hegel, que fundamentou e justificou, de modo sistêmico, a necessidade essencial da fenomenologia para o conhecimento filosófico na totalidade da constituição das formas intelectuais. O objetivo é o (re)conhecimento visível do processo de transitividade de uma forma para outra: a ideia – promovendo o “todo”. O todo deve estar vinculado ao processo gradual e autônomo da construção do pensamento, em determinada singularidade do ritmo de cada pensar.

Para Hegel, a fenomenologia se torna um pressuposto básico do conhecimento filosófico, porque ele exige que esse conhecimento abranja a totalidade das formas intelectuais e porque, segundo ele, essa totalidade não pode se tornar visível senão por meio da transição de uma forma para outra. A verdade é o “todo”, contudo esse todo não pode ser entregue de uma vez, mas precisa ser progressivamente desdobrado pelo pensamento em seu próprio movimento autônomo e de acordo com seu ritmo (Cassirer, 2011, p.3).

Podemos lançar um olhar cuidadoso sobre a qualidade estético-cultural-digital que se instaura pela singularidade do ritmo na elaboração progressiva do conhecimento digital através das relações complexas entre as formas simbólicas que podem se estabelecerem no sistema elaborativo da construção do pensamento – da ideia digital. O resultado poderá anunciar a qualidade estética digital do conhecimento adquirido em determinado processo formador e/ou em dada intervenção educativa intermediática.

Nessa complexa rede sistêmica relacional e elaborativa de signos e símbolos, a pessoa precisa ter consciência autoral das ideias. A frase “Penso, logo existo”, de Descartes evidencia a necessidade intrínseca de se ter consciência do próprio pensar

para se perceber existindo. Demonstra-se a própria existência em detrimento da consciência do próprio pensamento.

Eis que se instaura a necessidade de nos dedicarmos, como educadores, a investigações filosóficas sobre a cibercultura que venham a impulsionar o exercício da promoção de práticas educacionais calcadas em atos artístico-educativos-intermediáticos. Refiro-me às *performances* pedagógicas digitais críticas que postulem ritos intermediáticos voltados à produção de culturas educacionais *on-line* ideologicamente demarcadas no campo da formação do desenvolvimento do pensamento digital autônomo de nossos alunos. O propósito é o desenvolvimento da produção de ideias digitais para coibir a assimilação acrítica de ideias alheias.

As ideias introjetadas são oriundas de processos mentais alheios (fruto da consciência autoral de ideias alheias), as quais são tomadas como ideias próprias em detrimento da acriticidade e/ou ingenuidade do pensamento. Na maioria das vezes, são tidas como verdades absolutas, até que sejam alteradas por outras ideias igualmente introjetadas, e estas venham a dar lugar a outras. Torna-se um evento cíclico a substituição de uma ideia alheia por outra de modo mecanizado, automático, sem passar pelo crivo da percepção analítica individual. Simplesmente toma-se como verdade o que a pessoa acrítica acredita ser inquestionável.

A pessoa acrítica não tem autogovernança sobre a própria vida, por se submeter a desejos que foram empregados nela, mas que não lhe pertencem. Torna-se, assim, refém de ditaduras ideologizantes, que nela imprimem vontades/necessidades/verdades que não lhe pertencem e/ou sequer faziam parte de seu ideário simbólico e cultural. Ante a vulnerabilidade da pessoa acrítica, esses intentos alheios nela introjetados vêm para romper com seus hábitos culturais pela imposição de novas práticas culturais, que desestruturam ritos do seu cotidiano.

Em campanhas políticas, por exemplo, identificamos eleitores que passam a repetir jargões eleitoreiros como verdades

personais, a ponto de se tornarem necessidades para suas vidas. Recordo-me de um jargão de campanha do político Paulo Maluf em São Paulo que as pessoas passaram a repetir como certeza de voto: “Paulo Maluf rouba, mas faz”. Quando vivi nesse estado, pude acompanhar campanhas políticas dele em que os correligionários, exaltados, repetiam tal jargão de modo a qualificar esse político como símbolo afirmativo de voto “certo”, adjetivando-o como ideal para representar os anseios da comunidade em questão.

Maluf foi eleito prefeito da capital paulista em 1969 e 1992. Em 1978, tornou-se governador de São Paulo. Em 1982, elegeu-se deputado federal. A partir de 1997, tem o nome envolvido em escândalos de corrupção. Desde então responde a vários processos judiciais por uso indevido do dinheiro público.²

Ao colocar no campo de busca do *website* de pesquisa Google o jargão “Paulo Maluf rouba, mas faz”, surgiu como resposta de busca o seguinte resultado: “Aproximadamente 53.300 resultados”.³ Ao suprimirmos “Paulo” da frase, ficando “Maluf rouba, mas faz”, a busca nos apresentou “Aproximadamente 141.000 resultados”.⁴ Enfim, ao refazermos a busca com “Paulo rouba, mas faz”, obtivemos “Aproximadamente 4.450.000”.⁵ Dificilmente encontraremos eleitores da geração eleitoral da carreira de Maluf em São Paulo que não associe a ele o jargão “Rouba, mas faz”.

A ilocução de que “Maluf rouba, mas faz” performatiza a enunciação de poder roubar por fazer, ou de que quem faz pode roubar? Com efeito, há nesse exemplo muitas questões das *performances* culturais eleitoreiras. Quando nos detemos nas

² Disponível em: <<http://www.algosobre.com.br/biografias/paulo-maluf.html>>. Acesso em 10 out. 2013.

³ Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=Paulo+maluf+rouba%2C+mas+faz>>. Acesso em: 8 out. 2013.

⁴ Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=Maluf+roubas+mas+faz>> Acesso em: 9 out. 2013.

⁵ Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=Paulo+rouba+mas+faz>>. Acesso em: 9 out. 2013.

imbricações da acriticidade e/ou consciência ingênua vinculadas ao manifesto massivo e/ou massificado de votos a favor, verificamos que o jargão eleitoreiro vem reforçar a aceitação, e não a rejeição do voto – da escolha popular.

Destacamos no exemplo acima duas grandes categorias ilocutivas: a *performance* eleitoreira estabelecida pelo *marketing* da campanha política de Maluf torna esse jargão, em princípio pejorativo, uma ferramenta de voto, identificando-se a intrínseca relação entre criticidade e ilocução; e a *performance* desse eleitorado assimila, introjeta esse jargão como verdade para o voto, e não rejeição de voto. A premissa é de que o grande eleitorado que repete esse jargão não age em sua vida cotidiana de acordo com o jargão atribuído a Paulo Maluf, identificando-se a convergência entre a acriticidade e a introjeção de ideias alheias.

Arthur Efland (2005, p.181) dá o exemplo de uma campanha de *marketing* agressiva da Coca-Cola, que desejava ampliar a venda de seus produtos na Indonésia.

Em 1992, a corporação Coca-Cola discutiu “mundos de oportunidade” em vários países que têm “a cultura e o clima propício para o consumo significativo de refrigerante”. Apontando a Indonésia, Barber explica como o “investimento agressivo” pode derrotar a cultura local e forçar a nação a seguir as “sociedades que tradicionalmente consomem bebidas como o chá”, mas que foram levadas a fazer “a transição para bebidas mais doces como a Coca-Cola”. [...]. Fazê-los desistir do chá requer uma campanha cultural. O “declínio do consumo de chá”, que pode ser considerado por antropólogos culturais como sendo um sinal do início do desgaste de uma cultura dominante local, é recebido como a porta entreaberta para as vendas de bebidas doces.

Isso mostra, claramente, como as culturas podem ser influenciadas para mudar hábitos por meio de uma estratégia de *marketing*. E quem sabe? Talvez as pessoas da Indonésia comprejam Coca e gostem. Mudar em direção ao mercado cultural internacional é uma escolha que os indivíduos deveriam ter a liberdade para fazer, e uma mudança cultural nem sempre é má. Mas a verdadeira preocupação é: tais mudanças podem ir mais fundo, atingindo possivelmente a alma? O que me preocupa não é a venda de Coca-Cola na Indonésia, mas que as pessoas sejam expostas às “palavras e imagens, sons e gostos que fazem o domínio ideacional/afetivo pelo qual nosso mundo físico das coisas e das matérias é interpretado, controlado e dirigido”. Existe, também, um aspecto ideológico preocupante sobre “quem terá permissão para controlar as imagens do mundo e, portanto, vender um certo modo de vida, por meio da venda de produtos e idéias”.

Conclui Efland (2005, p.182)

não há conspiradores aqui, nem tiranos sub-reptícios, usando a informação para assegurar hegemonia. Essa é, certamente, a política das consequências inadvertidas e não intencionais, na qual a busca, aparentemente inócua, do mercado por diversão, criatividade e lucros coloca culturas inteiras a perigo e abala a autonomia de indivíduos e de nações também.

Note-se que estamos destacando, nesses dois exemplos, não a (anti)ética ou (in)competência do político em questão ou

sobre a escolha ou não de se beber Coca-Cola, mas as *performances* culturais introjetadas pelas campanhas massivas presentes nas sociedades em rede que corrompem valores, costumes, hábitos e ritos de um povo. A fabricação e introjeção de ideias subvertem as formas simbólicas, em virtude da incapacidade cognitiva de elaboração das próprias ideias.

Nesse contexto, o acrítico, alienado, inviabiliza sua autogovernança – seu ato performático como ser cultural e histórico – pela reprodução automática da ideia alheia cuja ilocução pessoal centra-se na apropriação ingênua (daí, introjetada) de *performances* industrializadas que fabricam hábitos, ritos, culturas. A indústria *e-cultural* é idealizada pelo intento crítico daqueles que têm interesses em corromper práticas culturais pelas vantagens pessoais que lhes são convenientes.

No sistema capitalista, o poder econômico controla as relações de consumo por meio da consolidação da indústria ideológica massiva, servindo de instrumento para corroborar a formação unificada da subordinação, da aceitação, do consumo e da alienação da classe dominada (ditadura da moda). A massa espetaculista dominada torna-se passiva, introjetando e consumindo acriticamente o produto espetaculoso, pois o “espetáculo que inverte o real é efetivamente um produto” (Debord, 1994, p.14-15).

O domínio utiliza a criticidade como técnica eficiente e, em geral, espetacular nesse viés. Usada em prol do próprio interesse das classes dominantes, produz um processo de consolidação da sociedade espetaculista. O espetáculo se caracteriza como cerne da sociedade, sendo a própria sociedade o instrumento de massificação. Assim, a técnica, que é eficaz, eficiente, pode tornar-se um instrumento do poder (em geral, espetacular) utilizado para atender aos interesses burgueses, produzindo resultados espetaculares.

A sociedade dominada e massificada, que não possui liberdade de expressão e restringe-se a ações automatizadas, torna-

se objeto da elite aristocrática. Fica refém do espetáculo tecnicista, ou seja, escrava das ditaduras de produção e seu consumo. Dessa maneira, a pessoa coisificada torna-se instrumento do poder, manipulável de todas as formas pelo interesse burguês, pela ausência de autonomia e criticidade.

A formação humana restrita ao tecnicismo viabiliza a automatização humana. É capaz de gerar um estado de alienação nas pessoas, que, escravizadas, enriquecem uma elite capitalista dominante. Os níveis de consciência, estado de consciência intransitiva, transitiva ingênua, transitiva fanática ou contextual (consciência crítico-politizada), expõem o nível de capacidade das pessoas de estabelecer relações histórico-politizadas; e seu desenvolvimento está intimamente ligado à capacidade da percepção e sua autonomia expressiva. Assim, uma educação libertária está umbilicalmente vinculada ao desenvolvimento da consciência crítica, elemento fundamental para a capacidade de leitura autônoma de mundo. Só a educação é capaz de desenvolver a consciência crítica. Sem ela estamos à margem no ato de expressar nossos próprios valores e significados.

Para Paulo Freire (2005), educar é substancialmente formar. Ele ressalta, no entanto, que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente. A criticidade é uma das tarefas principais da prática da pedagogia crítica. Pode impulsionar o desenvolvimento dos níveis de consciência – da intransitividade à transitividade crítica. Segundo Freire, o desenvolvimento dos níveis de consciência, em especial a transitividade crítica, só pode ocorrer por meio do processo educativo, daí a ideia de educação como prática da liberdade.

Estabelece-se, assim, o cerne de nossa questão investigativa: como pode haver performatividade pedagógica intermediária absolutamente necessária ao ato ou efeito do resultado que se revelam no processo de ensino e aprendizagem em prol do desenvolvimento da consciência digital crítica sem a capacidade de

percepção digital crítica do docente em seu ato? Para se entender essa questão, considera-se que a análise crítica deve conduzir o ato pedagógico em si, em um processo cujo resultado se revele.

Adverte-nos Cassirer (2011, p.1): “A constituição básica do conhecimento e sua lei fundamental podiam ser demonstradas com maior clareza e acuidade quando [se tiver] alcançado o mais elevado nível de [...] ‘necessidade’ e ‘universalidade’”. Dar-se a conhecer algo é se colocar em questão/investigação deste objeto indagativo até que se promova alguma ideia formada da proposição que se encontrava em questão.

Neste estudo, interessa-nos o desenvolvimento da percepção crítica do ato docente no contexto do universo performativo quanto ao entendimento das intenções pedagógicas, circunscrevendo-se o processo de ensino e aprendizado em/pelas artes intermediárias, as quais se interterritorializam. Desse modo, vão se estabelecer, pela natureza epistemológica da área das artes digitais, as concepções das *performances* artísticas intermediárias que têm estar intrínsecas nos ritos culturais digitais mediante as práticas *e-arte/educativas*. Estamos, desse modo, enaltecendo a percepção aguçada na prática da formação do professor de arte digital no que tange à sua autogovernança sobre a análise crítica do seu ato pedagógico e do ato artístico. Dada a natureza epistemológica da arte digital e seu ensino, uma ação não está embrenhada na outra, num dado contexto da cultura digital.

e-Laissez-faire ou educação digital crítica?

O ensino de arte na escola tem como premissa o desenvolvimento da capacidade digital crítica dos alunos para a leitura de uma expressão estética intermediária. Como explica Ana Mae Barbosa (1998), o desenvolvimento artístico de uma sociedade está relacionado não apenas com a produção de qualidade, mas também com a alta capacidade de entendimento dessa produção

pelo público, capaz de decodificar corretamente a obra de arte digital. O “desenvolvimento cultural que é a alta aspiração de uma sociedade só existe com o desenvolvimento artístico neste duplo sentido” (Barbosa, 1998, p.32), pois saber interpretar uma imagem está intimamente vinculado a esse crescimento cultural digital. Dessa maneira, a *e-arte/educação* é uma epistemologia da arte digital, pois intermedeia a aproximação entre o objeto de arte digital e o apreciador. A *e-arte/educação* torna-se facilitadora no processo de ensino-aprendizagem da arte digital.

As instituições escolares têm atribuído importância à informática. Essa tem sido expoente fundamental por agregar a si a inserção no mercado de trabalho. Muitas escolas usam estruturas laboratoriais digitais sofisticadas para impressionar pais e alunos, é como se apenas a infraestrutura garantisse a formação plena da pessoa de forma desvinculada de políticas educacionais comprometidas com seu uso. Entendemos que as escolas precisam aproveitar seu arsenal supermidiático (referimo-nos à superestrutura) de tecnologias de última geração não apenas como vitrines para garantir maior índice de matrículas, mas também – e sobretudo – para formar o público consciente, como adverte Barbosa (2008, p.111).

Com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente.

Faz-se necessário formarmos um público consciente capaz de ler/interpretar os códigos culturais que compõem o universo digital da sociedade em rede com autonomia e criticidade para não ser assimilado, sugado pela “ordem de massificação humana” que

tem como premissa a homogeneização. Por isso, educar somente para a produção não garante a formação plena.

Com relação ao ensino de arte e às tecnologias digitais, há ênfase singular somente na produção, inserindo-se uma educação modernista digital nas escolas brasileiras que envereda pela livre expressão – o *e-laissez-faire*, ou seja, uma versão eletrônica do *laissez-faire*. Em nossa vivência como professora, temos observado que essa situação se repete porque o professor de arte, já modernista, transfere o modernismo convencional para o computacional ou porque quem ministra aula de artes é o docente de informática, que não tem conhecimento da disciplina e de seu ensino. Em resumo, as aulas se limitam ao ensino de programas computacionais, utilitários, ou têm ênfase apenas no fazer (ateliers eletrônicos), em que os alunos, que sabem mais informática que o professor, “expressam-se livremente”, com a justificativa modernista de educar para o desenvolvimento emocional e afetivo.

Entretanto, adverte Barbosa (1998, p.20)

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. Wordsworth disse: “Arte tem que ver com emoção, mas não tão profundamente para nos reduzirmos a lágrimas”.

Ainda nessa crítica à “livre expressão” tal como vem sendo praticada, Barbosa complementa

A prática sozinha tem se mostrado impotente para formar o apreciador e fruidor da arte. Nos Estados Unidos, o ensino livre expressivo da arte existe nas escolas públicas, portanto para todas as classes sociais, desde os anos 30, nem por isso os americanos são apreciadores mais argutos da arte. Pelo contrário, a livre expressão, sem desenvolvimento da capacidade crítica para avaliar a produção, tem formado nos Estados Unidos um consumidor ávido e acrítico de imagens. [...] Por outro lado, é bom lembrar que o desenvolvimento da capacidade criadora, tão caro aos defensores do que se convencionou chamar livre expressão no ensino da arte, isto é, aos cultuadores do deixar fazer, também se dá no ato do entendimento, da compreensão, da decodificação das múltiplas significações de uma obra de arte. Flexibilidade, fluência, elaboração, todos estes processos mentais envolvidos na criatividade são mobilizados no ato da decodificação da obra de arte (Barbosa, 1991, p.41).

A *e-arte/educação* pós-moderna diverge, portanto, da modernista, por não restringir o ensino da arte à produção, mas por compreender arte como expressão e cultura com capacidade de desenvolver a cognição: “Percepção, memória, mimeses, história, política, identidade, experiência, cognição são hoje mediadas pela tecnologia” (Barbosa, 2008, p.111).

Buscamos, neste estudo, propor um novo (refletir sobre o) paradigma para o ensino da arte digital. O propósito é repensar o processo de ensino e aprendizagem imerso na linguagem da cultura digital, e não apenas na produção instrumentalizada com os padrões técnicos oferecidos pelos efeitos computacionais para que o aluno se aproprie da linguagem a fim de se expressar.

Barbosa (2008, p.110) indaga: “Como ver a arte produzida pelas tecnologias contemporâneas? A arte no ciberespaço estimula mais o intelecto? Qual o alcance da sensorialidade virtual?” Dada a natureza da metalinguagem no ciberespaço, as obras de arte propostas pelas novas tecnologias proporcionam uma consumação estética metassensória, estando no ciberespaço ou adaptadas a um ambiente expositivo convencional – não digital.

Compreendemos que *ver* não é a palavra (o verbo) mais adequada para a fruição da obra de arte digital, vivenciar o seria mais ou, de forma metassensorial, perceber. Com efeito, perceber converge para (re)conhecer, interpenetrando o conhecimento sensório com o cognitivo, pois as obras de arte digitais se apresentam, inclusive, como jogos (*games*), cuja apreciação só se configura de fato se o apreciador aceitar o convite interativo que a obra propõe; isso porque necessita do envolvimento de outros órgãos sensórios: agora, não basta a apreciação/observação visual. Por isso, a educação estético-digital deve atender à metalinguagem e, portanto, ser intermediática: ir além da visual. Visão, tato, audição, olfato, paladar e corpo se integram numa consumação estético-digital para ser vivenciada de fato – perfazendo a metaleitura. A natureza epistemológica da apreciação estético-digital se configura num processo interacionista tecno-humano. Portanto, é imprescindível a interação para que obra de fato aconteça. Na obra digital, o fruidor é não só espectador, mas também personagem: um elemento da obra. Sem sua participação, a obra não se constitui de fato: é uma obra em potencial.

Assim, a relação entre obra e apreciação apresenta uma vivência estética consumatória em outro paradigma com relação às não digitais, por isso as obras digitais se assemelham mais às instalações, porém constituídas em outra configuração, material e diálogo. Essa característica, em que a obra de arte digital se apresenta mais com um jogo – “*game art*” –, pela sua natureza interativa programada artificialmente, vem se constituindo desde

as primeiras expressões artísticas digitais. A ciberarte necessita de novos critérios paradigmáticos de apreciação e de conservação do mercado, da formação de críticos e das práticas dos museus.

De acordo com Lévy (1997, p.94), a cibercultura apresenta uma diversidade de gêneros:

composições automáticas de partituras ou de textos, músicas “tecno” geradas por um trabalho repetível de amostragens e de arranjos a partir de músicas já existentes, sistemas de vida artificial ou de robôs autônomos, mundos virtuais, *websites* voltados à intervenção estética ou cultural, hipermídias, acontecimentos possibilitados pela Rede ou implicando participação através de dispositivos numéricos, hibridizações diferentes do “real” e do “virtual”, instalações interativas etc.

Essas características proliferam acentuadamente, e seu predomínio e refinamento expressivo, concomitantes ao avanço tecnológico digital, estão presentes por meio da assimilação da linguagem digital como manifestação cultural expressa nas artes digitais da atualidade, em que, a cada período, a tecnologia é mais absorvida, dando voz à *poiésis* digital.

O público jovem⁶ consome *games* de modo frenético. Os *games* digitais são interativos, em rede, dos quais podem participar

⁶ Estou ciente de que a palavra *jovem* é imprecisa para designar atributos e peculiaridades de uma faixa etária como o são *recém-nascido*, *criança* e *idoso*, dentre outros vocábulos. Mas emprego essa palavra porque se associa diretamente a uma fonte de dados que usei na pesquisa subjacente a esse estudo. Trata-se do *Dossiê MTV Universo Jovem 5*, de 2010: levantamento estatístico que buscou conhecer valores, atitudes e comportamentos de pessoas das classes A, B e C na faixa etária de 12 a 30 anos. O documento expõe resultados de universo pesquisado correspondente a 64 milhões de brasileiros. Portanto, uso o termo jovem e variações coerentemente com essa fonte.

jogadores de localidades diferentes. São ambientes virtuais que permitem vivenciar mundos diversos e “concretizar” fantasias distintas. O entretenimento concebido como *game* pode ser um grande deflagrador de consumos culturais variados, os quais podem capturar a mente – o desejo –, o humano. A *e*-arte/educação é capaz de educar o fruidor crítico digital. A arte digital é um potencial em arte – ou melhor, uma arte em potencial –, porque só existirá como signo artístico de fato se houver a participação do intérprete. O intérprete é o oxigênio pulsante da obra.

Há uma superexpectativa em torno da arte digital, no desejo de uma compreensão imediatista descolada da cultura. Há um encantamento exacerbado pela tecnologia, pelo suporte tecnológico, como se somente o instrumental bastasse como *poiésis*, como salienta Lévy (1997, p.101).

Das artes do virtual, espera-se muitas vezes uma fascinação do tipo espetacular, uma compreensão imediata, intuitiva, sem cultura. Como se a novidade do suporte devesse anular a profundidade temporal, a espessura de sentido, a paciência da contemplação e da interpretação.

Convém frisar: é preciso educar para formar um fruidor crítico da arte digital. Não podemos, como educadores, aceitar a arte computacional como instrumento nem aceitar que só a apresentação do computador – seus *inputs* e *outputs* – para nossos alunos seja considerada como educação inclusiva com promoção da cultura digital. A educação não pode ser concebida como treinamento técnico puro. “Saber ver e avaliar a qualidade do que passa na tela do computador é ser crítico e atual”. (Barbosa, 2008, p.110). Portanto, temos de formar o fruidor crítico, postulando o desenvolvimento da capacidade de ler/interpretar expressivamente a arte digital, pois a linguagem digital está imersa

nos valores culturais, e a qualidade perceptiva depende, em maior escala, das significações contextuais atribuídas.

Para educar em prol do desenvolvimento da capacidade crítica – para que alunos e alunas sejam capazes de codificar e decodificar os sinais comunicacionais interligados presentes no universo digital em rede –, em primeira instância, são necessárias propostas educacionais concernentes à cultura digital, que é composta por códigos peculiares. Há um descompasso educativo entre professores e alunos no ensino da arte digital: enquanto os discentes consomem vorazmente o entretenimento digital por meio de *games* e *websites* como Youtube e Facebook, dentre outros; os docentes, em geral, utilizam a informática como instrumento, em detrimento do universo cultural, talvez por desconhecimento.

O Sistema Triangular Digital – também *e-Triangular* – é uma proposição derivativa da Proposta Triangular.

[Ela é] construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade (Barbosa, 1998, p.41).

Trata-se de uma abordagem de *e-arte/educativa* cujo paradigma educacional, também, é pós-moderno, cultural, cognitivo, contextual, interacionista e fundamentado em três “processos mentais” constitutivos de sua triangulação. Tais processos se interligam pela linguagem digital “para operar a rede cognitiva da aprendizagem” (Barbosa, 1998, p.40) ao relacionar produção artística com leitura e contextualização.

O Sistema Triangular Digital contém três componentes da Proposta Triangular que se inter-relacionam com o universo

simbólico digital em questão: o *e*-contextualizar, o *e*-ler e o *e*-fazer.

E-fazer. Como o nome expressa, é a ação que possibilita vivenciar a execução empírica de produções artísticas intermediáticas por meio dos *inputs* e *outputs* computacionais. “O fazer é indispensável para o aprendizado da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional – que, como vimos, difere do pensamento/linguagem discursivo (do discurso verbal) e também do pensamento científico lógico” (Barbosa, 1991, p.34).

E-ler. Na prática da leitura de produção digital, pela sua natureza, desloca-se a figura do leitor para a do intérprete – cabe reiterar. Essa figura desenvolve as habilidades interativas de ver, julgar e interpretar como participador-intérprete crítico, questionador, e não meramente como ser passivo depositário de informações transmitidas. As áreas de crítica e estética como experiência consumatória são imprescindíveis. A leitura, que passa a ocorrer pelos sentidos envolvidos de acordo com a interação proposta pela obra, possibilita a educação intermediática; por meio da leitura, estaremos preparando as crianças para decodificar a gramática do universo computacional.

[Nossa] idéia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária. [...]
O que se pretende é contextualizar a obra de arte digital “no tempo e explorar suas circunstâncias” (Barbosa, 1991, p.19).

Assim, sua visualidade primária permeia todos os sentidos, não mais de um observador, mas de um elemento – o intérprete – que dá sentido à obra. Ler a imagem é vivenciá-la, é consumá-

la, é entendê-la e, “preparando-se para o entendimento das artes visuais, se prepara a criança para o entendimento da imagem, quer seja arte ou não” (Barbosa, 1991, p.35).

E-contextualizar. Supõe ampliar os campos de sentidos das obras digitais, estabelecendo comparações em diversos tempos e espaços em relação ao intérprete e ao mundo que o cerca. Trata-se de parâmetro norteador para estabelecer relações que podem potencializar a análise crítico-reflexiva do indivíduo e a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, pois a “leitura dos campos de sentido da arte é o cerne de seu ensino neste início de século. A história ganha importância como contexto que dialoga com outros contextos na decodificação da obra” (Barbosa, 2008, p.107).

A interseção entre essas três ações mentais (*e-fazer, e-ler, e-contextualizar*) por meio da linguagem digital é o conhecimento da arte digital. Isoladamente, nenhuma corresponde à epistemologia da arte digital.

Dada sua estrutura funcional sistêmica, interativa e simultânea entre todos os seus elementos constituintes e por permitir realizar conexões (e combinações) diferentes entre os três processos mentais, o sistema *e-Triangular* é não linear, portanto complexo. Barbosa (1998, p.33) salienta que, “Em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação”. O sistema objetiva ao desenvolvimento crítico da percepção digital, da mente digital, do pensamento digital em prol da fluência sensório-cognitivo-interpretativa acerca do mundo digital. Esses processos mentais, interligados, podem colocar em operação a rede cognitiva da aprendizagem da linguagem – do universo digital –, sabendo-se que cognição é (re) conhecer/perceber/conceber.

O estímulo aos processos mentais metalinguisticamente está no cerne epistemológico do desenvolvimento da capacidade cognitiva (portanto, perceptiva) da fluência digital crítica, que

constitui o Sistema Triangular Digital. Saber pensar e se expressar metalinguisticamente é ter fluência digital – pensamento digital –, porque o “pensamento é qualquer atividade mental ou espiritual”, como o concebe Descartes: “Com a palavra ‘pensar’, entendo tudo o que acontece em nós, de tal modo que o percebamos imediatamente por nós mesmos; por isso não só entender, querer e imaginar, mas também sentir é o mesmo que pensar”, ou seja, pensar também “é discurso” (Abbagnano, 2000, p.751). “É esse o pensamento que Platão chamava de *dianoia*, considerando-o o órgão das ciências propedêuticas (aritmética, geometria, astronomia e música), encaminhamento e preparação para o pensamento intuitivo do intelecto” (Abbagnano, 2000, p.751) – no caso em questão: o intelecto digital.

O sistema *e-Triangular* está embasado, desse modo, nas ações mentais que estão imbricadas nos códigos metalinguísticos da cultura digital. A metalinguagem está intimamente introjetada em nossas sensações e percepções digitais. Essa rede cognitiva, deflagrada pelo *e-Triangular*, institui um processo mental sistêmico –, por isso não linear – cuja proposição depende da resposta que damos à pergunta: “Como se dá o conhecimento em arte computacional?”.

O questionamento é a chave para acionar o processo cognitivo. Portanto, a proposição desse sistema se vincula à elaboração de respostas à pergunta, suscitando, por conseguinte, buscar a solução de um problema que tem como fim a produção “do material ideia”. A mente comprometida com a solução de um determinado problema, submersa num ambiente simbólico, promoverá uma complexa elaboração de pensamento, na busca pela resposta significativa (ideia/signo) que responda ao problema em questão. Para tanto, a epistemologia *e-arte/educativa* do Sistema Triangular Digital consiste no desenvolvimento da consciência crítica para a elaboração de critérios a serem utilizados no universo digital.

Nesse processo de ensino e aprendizagem, intenciona-se que os alunos vivenciem situações problematizadoras. A cada etapa, surge um problema diferente, e o aluno terá de solucioná-lo. Essas situações investigativas objetivam envolver o aluno, possibilitando-lhe uma experiência significativa por meio de projetos digitais, os quais precisam ter o desígnio como motivo impulsionador. Dessa maneira, a arte digital e seu ensino têm de buscar transpor o modelo educativo do tipo linear, por meio das ações educativas que realizamos, visando a um modelo sistêmico do tipo sincrônico.

Entendemos por sincronismo uma abordagem *e-arte/* educativa que constitua um sistema integrador que não divide as áreas de conhecimento da arte em disciplinas, mas, por meio de ações investigativas na cibercultura, acione processos mentais capazes de promover o desenvolvimento da capacidade de análise crítica portanto de atribuir valor, além do desenvolvimento da capacidade de expressão por meio da linguagem e dos recursos digitais. Essa sincronia tem como objetivo possibilitar vivências significativas e efetivas no processo de ensino e aprendizagem digital, porque promove o diálogo entre os discursos e recursos midiáticos e a experiência construtiva de uma expressão intermidiática.

Curiosamente, a escola, muitas vezes, deforma essa apropriação da linguagem, que o jovem traz em sua bagagem cultural digital, por insistir na educação instrumental em vez de trabalhar os valores culturais por ele agregados. Ao enfatizar apenas a produção técnica digital, muitas vezes, a escola aumenta a angústia do tecnofóbico⁷ ou reforça a euforia do tecnomaniaco. Ambas as

⁷ Tecnofóbicos são pessoas que têm aversão, repulsa e medo de se relacionar com o equipamento de tal maneira que se paralisam diante dele. Em nossa prática como professora, presenciamos, dentre outros casos peculiares e particulares, o de uma aluna que nas primeiras aulas tinha a mão que estava sobre o *mouse* gelada, suada e endurecida, a ponto de não conseguir mover os dedos para acioná-lo. Inversamente, os tecnomaniacos são fascinados pelas possibilidades que o equipamento oferece a tal ponto que a aula acaba e não conseguem dirigir-se à outra atividade.

situações interferem no processo do ensino e aprendizagem de quem emprega tais recursos: no primeiro caso, o aluno que não quer nem chegar perto da máquina; no segundo, o seu centro de interesse é quase totalmente voltado para o que a máquina faz, para desenvolver trabalhos que se restringem aos recursos que o equipamento possibilita.

Em geral, o aprendiz tem uma receptividade curiosa ao equipamento empregado. Se essa curiosidade for bem aproveitada pelo professor, ele pode evitar, em muitos casos, as duas situações opostas e específicas, ambas prejudiciais, com as quais nos deparamos em sala de aula: alunos tecnofóbicos e alunos tecnomaniacos. Pessoas que nasceram na era da informática transpiram a linguagem computacional da sociedade em rede, entretanto muitos professores ainda necessitam dominar o instrumento. Além de gerar uma inversão de papéis, essa incongruência tem mostrado que as escolas não estão preparadas para formar fruidores da cultura digital, logo teria de identificar e trabalhar os valores culturais trazidos pelos alunos. Porém, muitas vezes, ela se coloca como entidade de segregação da cultura digital.

Temos notado o quanto parece ser difícil identificar a geografia da cultura digital. Se as escolas aprendessem o processo de ensino e aprendizagem calcado no diálogo, na troca, na interculturalidade, teriam menos preocupação com a instrumentalização dos aparatos tecnológicos, dando ouvidos às vozes que disseminam a linguagem digital. Para ensinar, temos de aprender. Para aprender, temos de estar abertos a ouvir o que o mundo tem a dizer. “A consciência da tecnologia e da arte para a educação da recepção das artes tecnológicas é o que deveríamos procurar devolver para ver um público crítico e informado” (Barbosa, 2008, p.110).

Vimos como os novos meios de comunicação mediada por computador (CMC) estabelecem outro paradigma de comunicação, viabilizando a formação de comunidades virtuais. Essas compreendem “uma rede eletrônica de comunicação interativa

autodefinida, organizada em torno de um interesse ou finalidade compartilhados, embora algumas vezes a própria comunicação se transforme no objetivo” (Castells, 1999, p.385). Essas comunidades virtuais vêm proliferando abruptamente em escala global, atingindo, sobretudo, os jovens. Assim, a escola, os dirigentes de ensino e os professores necessitam aprender com os jovens a consumação estética da cultura digital para ensiná-los a ver de forma mais aguçada. Facebook, comunidades virtuais, perfis de identidades etc. devem ser incorporados tanto quanto outras manifestações/expressões humanas. Qual é o medo? Há a necessidade de formação crítica desses profissionais quanto à cultura digital e as instituições formadoras devem estar preparadas para formar o crítico digital.

A formação crítica daqueles que saíram da escola antes da revolução tecnológica e que não tiveram acesso às novas tecnologias é responsabilidade das instituições culturais. A elas compete abordar os aspectos da tecnocultura, indo além da instrução rotineira, possibilitando a reavaliação do sentido da criatividade, da percepção, da cognição, da educação (Barbosa, 2008, p.111-112).

A *e-arte*/educação está intimamente inter-relacionada com os meios tecnológicos interligados. Esses, portanto, são o campo de estudo epistemológico. Ao simplificarmos, ao minimizarmos o conceito de técnica, desvinculando-o das relações contextuais, podemos estar incorrendo na banalização e no reducionismo epistêmico. Com isso, corre-se o risco de o ensino enveredar para simples atividades de treinamento técnico, em que a instrumentalização passa a ser o fim, e não o meio para reverberar ações expressivas autônomas do sujeito.

Com uma educação digital questionadora, o centro de interesse deixa de ser a máquina por viabilizar o desejo exploratório,

indócil e curioso que pode ensinar a conhecer e a expressar. Assim, o equipamento se desloca do centro das atenções e assume seu verdadeiro papel de facilitador do processo de ensino e aprendizagem da arte. O instrumento torna-se intermediador e suporte desse processo, possibilitando desenvolver um espírito crítico-questionador “capaz de romper limites, subverter critérios e instaurar novos paradigmas”, de tal modo que passa a permear todos os níveis “técnicos” (Nemer, 1993, p.73). Como quer José Alberto Nemer (1993, p.73), “o ensino da arte [é] muito mais amplo, mais complexo e mais rico que o restrito treinamento visual e mecânico”.

Devemos procurar desenvolver com nossos alunos e nossas alunas um processo educativo centrado no indivíduo e seu ambiente cultural e político por meio de projetos temáticos e num “sistema de avaliação contextualizado” (Gardner, 2000, p.115). O objetivo é atingir procedimentos e instrumentos que sejam “justos com a inteligência” (Gardner, 2000, p.78) para que os estudantes se envolvam e tomem consciência de suas responsabilidades nesse processo. Isso possibilita superar barreiras da educação formal e de sua forma padronizada de avaliação. Daí uma postura educativa tecnoética.

O processo avaliativo, nesse panorama, não se resume a um instrumento aplicável igualmente a todos os estudantes com o objetivo de medir conhecimentos quantitativos, e sim qualitativos. A avaliação objetiva ser um instrumento auxiliador no processo contínuo da realidade vivenciada pelos indivíduos, “dando-lhes a chance de refletir sobre sua experiência e sentimento em relação aos seus interesses e potencialidades” (Gardner, 2000, p.93). Assim, as avaliações contextualizadas “refletem uma complexidade realística; o conteúdo é dominado como meio, não como fim, e os alunos devem propor e esclarecer problemas, não apenas oferecer soluções” (Gardner, 2000, p.115).

Para proporcionar ao educando experiência artística, fundamentação teórica e reflexão, é preciso elaborar, testar e refazer propostas coletivamente. Algumas respostas são mais rápidas,

como aprender a apresentar determinadas soluções que o novo equipamento exige; outras virão com o tempo no posicionamento estético e crítico perante o mundo. O importante é procurar ser sujeito – e não objeto – da prática que desenvolvemos com alunos e alunas, conscientes de que o trabalho é uma busca constante.

Os educandos precisam lançar mão dos recursos intermediáticos para experimentar os limites do tempo, da improvisação técnica (intuitiva) ao direcionamento de um processo de ensino e aprendizagem que dê ênfase à expressão por meio da intermídia/metalinguagem, recorrendo às escolhas que impulsionem o julgamento expressivo mais adequado. As pesquisas – o processo investigatório-exploratório digital – desempenham papel singular em tal processo. Precisam estimular a vivência e contribuir com informações significativas, as quais são impossíveis de ser obtidas por meio da internet ou de outro meio digital interconectado, bem como de outra forma de registro informacional que dialogue com os meios digitais.

Alunos e alunas se entusiasмам ao se envolverem de modo mais afetivo com o projeto, tomando para si autonomamente a responsabilidade na construção desse discurso empolgado. Assim, vê-los em ação, desejosos de levar adiante suas atividades, traz muito incentivo à nossa prática profissional.

As expressões intermediáticas oriundas da internet, pela sua natureza de navegabilidade ou por um discurso apresentado (nos referimos aos discursos multimídias e intermídias, e não somente ou exclusivamente ao textual ou ao oral), estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento de um roteiro intermediático, o qual supõe uma ideia, uma intenção expressiva. Desse modo, os alunos desenvolvem um roteiro

Transformar uma história qualquer num roteiro cinematográfico significa penetrar num universo estrito de escolhas estéticas ao nível do equilíbrio

visual (cores, formas, movimentos), do efeito sonoro (graves, agudos, ritmo, volume) e da competência narrativa (encadeamentos lógicos e psicológicos, pontos de vista, jogos de tensões e reflexões etc.) (Gardner, 2000, p.95-96).

Com base no conteúdo ou em uma ideia, os alunos realizam o roteiro para a expressão intermediática, concomitantemente à edição; há uma dedicação intensa à escolha de imagens, sons e outros efeitos (processo que compõe a edição/produção), podendo potencializar ou minimizar o discurso desejado. A relação íntima entre o fazer, o ler e o contextualizar mostra-se um diálogo construtivo, com vistas à realização de uma construção intermediática, que tem de estar imbuído num universo de significação.

Marília Franco distingue cinema de filme: enquanto o primeiro é um universo de produção, o último é universo de significação. Portanto, a ação do fazer, nessa atividade, está vinculada à concepção de filme, o qual está contido no universo de criação: “espaço de escolhas do artista ou comunicador, campo de manifestação do sentimento, no que respeita ao fazer” (Gardner, 2000, p.52). Amplia-se a potencialidade ilimitada de técnicas e materiais, bem como suas combinações, permitindo experimentar todas as opções para explorar e criar possibilidades nesse campo, tendo apenas a imaginação como limite.

Uma das importantes situações problematizadoras que podem ser vivenciadas nessa atividade/produção criativa é a síntese; outra, a abstração das informações e dos sentimentos que se deseja que sejam explorados em suas produções.

Qualquer atividade artística exige do criador a sensibilidade de perscrutar no real o jogo de emoção e racionalidade predominante no seu tempo e devolvê-lo, mediado por sua própria emoção e pelas

escolhas da sua linguagem, em obras que espelhem seu público. Esse diálogo íntimo e universal de sensibilidade humana constitui o alimento da mente. Cada sociedade tem suas especiarias e seu paladar próprio, no cardápio cultural (Franco, 1998, p.88).

Em suma, os alunos precisam ter a oportunidade de vivenciar um processo educativo centrado no indivíduo, com um sistema de avaliação contextualizado que os preveniria do individualismo – e com o objetivo de atingir procedimentos e instrumentos que sejam “justos com a inteligência”. É por isso que temos de propor políticas e ações educativas que promovam o envolvimento e o desenvolvimento da consciência das suas responsabilidades nesse processo. Compreendemos que a integração da escola com os alunos, com os pais e com a comunidade (digital e não digital) é uma ação significativa no processo da construção de uma comunicação que, no mundo intermediático, objetive ao desenvolvimento da formação do conhecimento reflexivo-crítico do aluno. Professores de arte que eventualmente ainda rejeitam tais ferramentas contemporâneas midiáticas podem, com base no exposto, incorporá-las em seus recursos pedagógicos como intermediadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Os recursos tecnológicos podem estimular (e facilitar) os alunos a inter-relacionar produção com leitura e contexto.

Esta integração corresponde à *epistemologia* da arte. O conhecimento das artes tem lugar na intersecção: experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas (Barbosa, 1998, p.17).

Esperamos que nossa prática em sala de aula e o aprofundamento teórico proporcionado por este texto contribuam para resgatar essa inter-relação. O ciberespaço tem de ser um sistema marcado pela identidade, em que as partes formam um todo não homogeneizado, multicultural, multidialógico, multidisciplinar e assimétrico. Há de se estabelecer uma globalização (presente nas redes vivas como a internet) ecológico-ética. A ideia é dinamizar a identidade pessoal pelo (re)conhecimento das diferenças por meio de uma interatividade crítico-autônoma. Não ocorrendo isso, poderá imperar uma ditadura globalizante, hegemônica, em que o capitalismo global, não centralizado, mas com poder vertical, manipulador, acentua o analfabetismo e a homogeneização do pensamento humano. Há de escolher entre a globalização democrática (horizontal) e a arbitrária (vertical).

Em resumo, a comunicação metalinguística presente em nossas vidas integra nossas expressões escritas, orais e audiovisuais, as quais compõem a cultura digital, impondo a necessidade de os dirigentes de ensino, bem como os educadores, reavaliar os atuais programas educacionais. Essa reavaliação, também, deve ocorrer nas políticas educativas e nos processos de ensino e aprendizagem para que se possa estabelecer outros paradigmas educacionais, convergentes para as novas formas de expressão e de cultura.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Ana Mae T. B. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae T. B. *A imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.

BARBOSA, Ana Mae T. B. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CASSIRER, Ernst. *A filosofia das formas simbólicas*. III – Fenomenologia do conhecimento. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: a era da informatização: economia, sociedade e cultura*. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v.1.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1994.

DEWEY, John. *El arte como experiencia: prólogo y versión española de Samuel Ramos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1949.

EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, Jacob; BARBOSA, Ana Mae. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FRANCO, M. S. *Escola audiovisual*. 1988. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 28ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LÉVY, Pierre. Quatro obras típicas da cibercultura: Shaw, Fujihata, Davies. In: DOMINGUES, D. (Org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

NEMER, José Alberto. Arte e tecnologia. In: BARBOSA, Tavares Bastos; FERRARA, Lucrécia d'Alessio; VERNASCHI, Elvira (Org.). *O ensino das artes das universidades*. São Paulo: Ed. USP, 1993, p.73-76.

POSTMAN, N. *Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business*. New York: Penguin Books, 1985.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

Sobre os autores

Luciana Mourão Arslan

Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Santa Marcelina, fez mestrado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e doutorado na Universidade de São Paulo (com bolsa de seis meses para mobilidade internacional na Universidade de Barcelona). Membro do International Council of Museums, é docente da graduação do curso de Artes Visuais e da pós-graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Coordena a ação educativa do Museu Universitário de Arte e é líder do grupo de pesquisa Interculturalidade e Poéticas de Fronteira. Pesquisa, em especial, o campo dos estudos culturais, os públicos e as formas de se relacionar com a arte na contemporaneidade, além do ensino de arte envolvendo poéticas e visualidades fronteiriças. Desenvolve vídeos, desenhos, pinturas e objetos relativos a experiências corporais na linha de pesquisa “Poéticas do deslocamento”.

Elsieni Coelho da Silva

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, é mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tem experiência no ensino de Artes Visuais em todos os

níveis escolares. É professora adjunta 1 do curso de Artes Visuais do Instituto de Artes/UFU, onde atua na área de formação de professores e metodologia de pesquisa em arte. Líder do grupo Pesquisa e Educação (P&E) e integrante do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Arte (Nupea), que coordenou ente 2000 e 2005, estuda a prática da pesquisa como prática docente universitária na formação de professores.

Vera Lúcia Penzo Fernandes

Possui graduação em Educação Artística, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde é professora adjunta e coordenadora do grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais. Tem experiência na área de artes com ênfase em artes plásticas. Estuda práticas pedagógicas, processos de criação e trabalho pedagógico, arte e inclusão e processo de ensino e aprendizagem em artes visuais.

Roberta Maira de Melo

Possui graduação em Educação Artística com habilitações em Artes Plásticas e em Decoração pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Fez mestrado em Artes e doutorado em Artes Visuais na Universidade de São Paulo (2010). Líder do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte (Nupea), é professora titular da UFU. Pesquisa a área de educação com ênfase em História da Educação, metodologias do ensino em artes visuais e formação de professores, em especial, com ensino de arte, educação feminina, ensino e aprendizagem na contemporaneidade, história do ensino de arte e história e memória.

Alice Registro Fonseca

Graduada em Educação Artística (habilitação em Artes Plásticas ênfase bidimensional — licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), desenvolveu iniciação científica sobre patrimônio cultural, seus valores atribuídos e a preservação, além

das relações entre proposta triangular, educação patrimonial e o multiculturalismo contextualizada na cultura em cerâmica dos índios Karajá. No mestrado em Artes na UFU, pesquisou sobre a ação educativa do Museu Universitário de Arte (MUnA) de Uberlândia, vinculado ao Instituto de Artes. Além de educadora, é gestora de projetos culturais do Museu da Cana (Pontal, SP) e gestora executiva da Casa da Memória Italiana (Ribeirão Preto, SP).

Rachel de Sousa Vianna

Graduada em Licenciatura em Educação Artística pela Escola Guignard e em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem mestrado em Arte-Educação pela Universidade do Texas em Austin e doutorado em Educação pela Universidade São Paulo, com bolsa sanduíche na Universidade Roehampton. É professora pesquisadora da Universidade do Estado de Minas Gerais, atuando nos cursos de graduação da Escola Guignard e na Pós-Graduação em Artes da UEMG. Líder do grupo de pesquisa “Mediação em arte e cultura: Teorias e práticas”, concentra seus estudos em torno dos processos de mediação em espaços de educação formal e não formal, com ênfase no papel da percepção visual na experiência estética.

Raquel Mello Salimeno de Sá

Graduada em Educação Artística/habilitação em Artes Plásticas, é mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professora assistente do curso de Artes Visuais da UFU. Tem experiência na área de educação com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino de Arte e na articulação desse ensino com culturas indígenas, rurais e de fronteira.

Alexandre Pereira

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, mestre em Cultura Visual e

graduado em Artes Visuais (licenciatura plena) pela Universidade Federal de Goiás, é professor da Universidade Federal do Amapá. Tem experiência na área de artes com ênfase em Ensino de Arte e Cultura Visual. Também tem trabalhos artísticos/perfomáticos realizados no Brasil e no exterior.

Fernanda Pereira da Cunha

Possui graduação em Educação Artística (licenciatura plena pela Fundação Armando Álvares Penteado), mestrado e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo. É professora adjunta da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (UFG) e membro do Comitê Interno do Programa de Iniciação Científica. Com experiência na área de artes, estuda os temas intermídia, cultura digital e *e-arte-educação*. Participa do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em *Performances* Culturais da UFG.

Sobre o livro

Formato	15cm x 21 cm
Tipologia	Cambria ElegaGarmnd BT Arabella
Papel	Sulfite 75 g

Como coordenadoras dos grupos de pesquisa locais – Núcleo de Pesquisa de Ensino de Arte (Nupea) e Interculturalidade e Poéticas de Fronteira (INfront) –, notamos que algumas temáticas que circulam entre os pesquisadores do interior nem sempre confluem para as discussões dos grandes centros urbanos. Nesse sentido, avaliamos que a reunião de tais pesquisas indica como a formação em arte inclui temáticas variadas que influenciam timidamente a diretriz de muitos currículos de formação em artes. Este livro reúne textos que tratam de assuntos relativos ao processo formativo do profissional da área de arte: educador, professor ou artista. Assim, a formação e o ensino de arte no curso superior compõem o assunto central aqui, traduzido em temáticas e metodologias estruturantes da formação na área.

As coordenadoras



Imagem da capa: Natália Oliveira Cunha da Silva

Editora filiada à
ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

EDUFU
Editora da Universidade
Federal de Uberlândia
www.edufu.ufu.br

