



arte: pedagogia: infâncias: mediação cultural:

Anais

GP_eMC
Grupo de Pesquisa Mediação Cultural

GPAP
Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia

M **Universidade Presbiteriana Mackenzie**

ISBN: 978-85-8380-040-8

São Paulo - 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP
Roberta Amaral Sertório Gravina, CRB-8/9167

Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia [1: 2015: São Paulo]

S621 Anais do Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia / Universidade Presbiteriana Mackenzie, 15 a 17 de outubro de 2015 – São Paulo: Terracota Editora, 2015. [150] p. : il. ; 29 cm.

ISBN: 978-85-8380-040-8.

1. Arte 2. Pedagogia 3. Infâncias 4. Mediação cultural I. Universidade Presbiteriana Mackenzie II. Anais do Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia

CDD 370
CDU 37

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Chancelaria

Rev. Dr. Davi Charles Gomes.

Reitoria

Prof. Dr. Benedito Guimarães Aguiar Neto

Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Acadêmicos

Prof. Dr. Cleverson Pereira de Almeida

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dra. Helena Bonito Couto Pereira

Pró-Reitoria de Extensão e Educação Continuada

Prof. Dr. Sergio Lex

Centro de Educação, Filosofia e Teologia

Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno

Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura

Prof. Dr. Marcos Rizolli

Mackpesquisa

Danilo Dupas Ribeiro

Coordenação Geral do Simpósio:

Mirian Celeste Martins

Secretaria Geral:

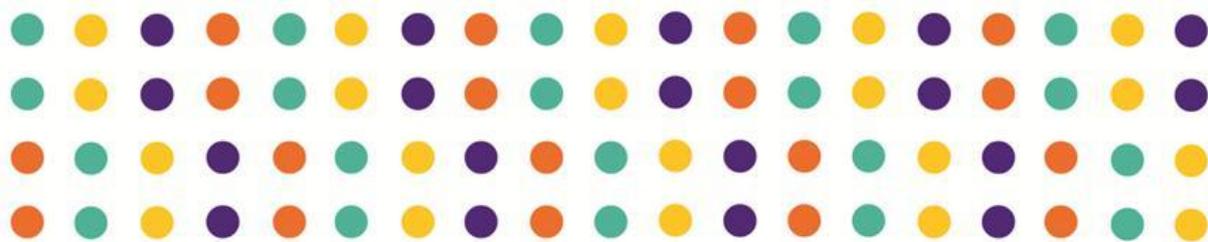
Estela Maria Bonci

Comissão Científica

Anna Rita Ferreira de Araújo (UFG/GPAP)
 Maria da Graça Nicoletti Mizukami (UPM)
 Iveta Maria B. Ávila Fernandes (IA-UNESP/GPAP)
 Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCar-Sorocaba/GPAP)
 Mirza Ferreira (Unicamp/GPAP)
 Monique Traverzim (FACCAMP/GPAP)
 Olga Egas (UFJF/GPeMC/GPAP)
 Thaíse Nardim (UFTO/GPAP)
 Wasti Silvério Ciszewski (Colégio D. Pedro II - RJ/GPAP)

Comissão Organizadora

Ana Carmen Nogueira (UPM/GPeMC)
 Cristina Susigan (UPM/GPeMC)
 Daniel Bruno Momoli (UFRGS/GPAP)
 Débora Rosa (Fundação Bional/GPeMC)
 Fabio Wosniak (UDESC/GPAP)
 Glaucia Reis (UPM/GPAP)
 Liliane Alfonso (UPM/GPeMC)
 Marcos Rizolli (UPM)
 Mariane Abakerli (UB-ES/GPeMC)
 Rita Demarchi (IFSP/GPeMC)
 Sidiney Peterson F. de Lima (IA-UNESP/GPAP)
 Solange Utuari (UNICSUL/GPeMC)



Sumário

	pp.
Editorial	
<i>Marcos Rizolli</i>	01
arte: pedagogia: infâncias: mediação cultural: memórias de um simpósio	
<i>Mirian Celeste Martins</i>	02
Anotações breves, brevíssimas	
<i>Lucimar B. Frange</i>	05
MODOS DE SER INFÂNCIAS	07
Caminhos, cuidados e perguntas de uma perspectiva plural para a palavra infância	
<i>Luiza Helena da Silva Christov</i>	08
Modos de ser infâncias	
<i>Maria de Fátima Ramos de Andrade</i>	16
O desassossego de que se ocupa a infância	
<i>Stela Barbieri</i>	21
Construyendo el mundo desde el juego y el arte: una puerta al mundo que soñamos. autonomía, creatividad y comunicación en democracia	
<i>Lilia Romero Soto</i>	25
MODOS DE VER A FORMAÇÃO ARTE E PEDAGOGIA	42
Formar professores: os dilemas de formação e a educação escolar em Artes	
<i>Bernadete Angelina Gatti</i>	43
“E se as unhas roessem os meninos?”: vendo a formação ao modo – ou à moda – da filosofia	
<i>Terezinha Azeredo Rios</i>	54
MODOS DE PENSAR O CORPO NAS INFÂNCIAS, NA FORMAÇÃO E NA MEDIAÇÃO CULTURAL	64
Aconteceu com Estela	
<i>Lucia Maria Lombardi</i>	65
De quintais e outros que tais	
<i>Ana Angélica Albano</i>	76
Pensando sobre o corpo (ou dando corpo ao pensamento) na formação de professores	
<i>Marcia Strazzacappa</i>	86
A arte na construção de um mundo comum e heterogêneo	
<i>Virginia Kastrup</i>	95

MODOS DE CARTOGRAFAR A FORMAÇÃO CULTURAL	105
Modos de cartografar a formação cultural: uma problematização	
<i>Mirian Celeste Martins</i>	106
Posibilidades de lo imposible	
<i>Cristián G. Gallegos</i>	114
Semeando estrelas	
<i>Dinho Linha Flor (ensaio visual)</i>	126
Cartografías y efervescencias en la formación artística	
<i>Apolline Torregrosa</i>	127
MODOS DE FAZER A INTERDISCIPLINARIDADE	137
Modos de pensar a interdisciplinaridade: aguçamentos	
<i>Anna Rita Ferreira de Araújo</i>	138
Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos	
<i>Ana Mae Barbosa</i>	143
Sobre ser artista professor	
<i>Jociele Lampert</i>	158
ACÕES POÉTICAS	170
ABSTRACTS	172
QUEM SOMOS	177
MEMÓRIAS VISUAIS	
<i>Olga Egas e Rita Demrchi</i>	185



Cada um chegou com diferentes
marcas de terra, de pedra e asfalto nos pés e
marcas dos ofícios por todo o corpo,
coração e mãos.
E consigo trouxe sua voz e jeito, seus amores,
formas e nuances, texturas e tessituras,
possibilidades e impossibilidades,
sonhos e vontades.
Uma grande vontade de ouvir, de conhecer,
de fazer roda, conversar e dançar,
somar vidas, histórias, olhares e cores,
para continuar a caminhar...

Rita Demarchi

Editorial

Marcos Rizolli

Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação, Arte e História da Cultura.

*Se queremos saber o que somos, precisamos
compreender o que é arte (Faure)¹.*

Nas trilhas de pensamentos, provocações e proposições desenhadas e percorridas durante o *Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia*, talentosamente coordenado pela Profa. Mirian Celeste Martins na primavera de 2015 na Universidade Presbiteriana Mackenzie, a máxima faureana se efetivou como momento mágico!

Dos “efeitos” aos seus “truques” a magia da arte vertiginou-se entre seus participantes... de fora para dentro, de dentro para fora!

Ao longo dos dias, a arte e suas linguagens modelaram experiências em densidades conceituais – para sensibilizar, em rede, artistas e educadores. Convidando a todos e compartilhando com todos os mais diversificados modos de *ser, ver, pensar, cartografar e fazer* – em arte, pedagogia e interdisciplinaridade. Tudo para aproximar a arte ao cotidiano infantil.

Afinal, *a arte não é outra coisa que um dos meios pelos quais o homem chega a conquistar a realidade (Fiedler)².*

¹ FAURE, E. *História da Arte*. Lisboa: Estúdios Cor, 1949, p. 609.

² FIEDLER, K. *De la esencia del arte*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1953, p. 425.

arte: pedagogia: infâncias: mediação cultural: memórias de um simpósio

Mirian Celeste Martins

Programação

<p>manhã 08h30 às 12h30</p> <p>Auditório da Escola America/UPM</p> <p>15 de outubro quinta - feira</p> <p>8h30 – Credenciamento</p> <p>9h – Café da manhã festivo: Dia do Professor</p> <p>9h30 – Abertura oficial</p> <p>10h – Mesa-redonda: MODOS DE SER INFÂNCIAS</p> <p>Convidados: Lilia Romero Soto (Arte para Crecer/Peru) Maria de Fátima Ramos de Andrade (UPM) Stela Barbieri (Binah Espaço de Arte)</p> <p>Problematizadora Luiza Helena Christov (IA/UNESP)</p>	<p>manhã 08h30 às 12h30</p> <p>Auditório Revdo. Wilson (Rua Piauí,143 - 10º andar)</p> <p>16 de outubro sexta - feira</p> <p>9h – Narrativa do dia anterior / fotos-ensaio: Olga Egas / Rita Demarchi</p> <p>9h30 – Mesa-redonda: MODOS DE PENSAR O CORPO NAS INFÂNCIAS, NA FORMAÇÃO E NA MEDIAÇÃO CULTURAL</p> <p>Convidados: Ana Angélica Albano (UNICAMP) Marcia Strazzacappa (UNICAMP) Virginia Kastrop (UFRJ)</p> <p>Problematizadora Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCar)</p>	<p>manhã 08h30 às 09h30</p> <p>Auditório da Escola America/UPM</p> <p>17 de outubro sábado</p> <p>8h30 – Dança circular / Mirza Ferreira (UNICAMP)</p>
<p>tarde 14h às 18h30</p> <p>Auditório da Escola America/UPM</p> <p>15 de outubro quinta - feira</p> <p>14h – Proposição poética: Stela Barbieri</p> <p>14h30 – Mesa-redonda: MODOS DE VER A FORMAÇÃO ARTE/PEDAGOGIA</p> <p>Convidados Marcos Villela Pereira (PUCRS) Bernardete Angelina Gatti (Fund. Carlos Chagas) Terezinha Azerêdo Rios (GEPEFE e Universidade Pedagógica - Maputo/Moçambique)</p> <p>Problematizadora Maria da Graça N. Mizukami (UPM)</p> <p>17h – café e lançamento de livros</p>	<p>tarde 14h às 18h30</p> <p>Auditório da Escola America/UPM</p> <p>16 de outubro sexta - feira</p> <p>14h – Proposição poética: Marcia Strazzacappa</p> <p>14h30 – Mesa-redonda: MODOS DE CARTOGRAFAR A FORMAÇÃO CULTURAL</p> <p>Convidados: Cristián G. Gallegos (Bienal Mercosul) Dinho Lima Flor (ator) Apolline Torregrosa (CEAQ/Paris)</p> <p>Problematizadora Mirian Celeste Martins (UPM)</p> <p>17h – café e conversações (ativação de trocas entre participantes) Coordenação: Rita Demarchi / Thaise Nardim / Solange Utuari / Mirza Ferreira</p>	<p>manhã 09h30 às 12h30</p> <p>Auditório Revdo. Wilson (Rua Piauí,143 - 10º andar)</p> <p>17 de outubro sábado</p> <p>9h30 – Mesa-redonda: MODOS DE FAZER A INTERDISCIPLINARIDADE</p> <p>Convidados Jociele Lampert (UDESC) Ana Mae Barbosa (Anhembi Morumbi) Janaina Melo (MAR)</p> <p>Problematizadora Anna Rita Ferreira Araújo (UFG)</p> <p>12h – Narrativas sínteses/ fotos-ensaio: Olga Egas / Rita Demarchi</p> <p>12h30 – Avaliação/fechamento</p>
		<p>17 de outubro sábado</p> <p>Expedições culturais</p> <p>Exposição: "Frida Kahlo e as mulheres surrealistas no México" (Instituto Tomie Ohtake)</p> <p>Exposição: A paisagem na arte: 1690-1998. Artistas britânicos na coleção da Tate (Pinacoteca do Estado de São Paulo)</p> <p>Exposição: Nuno Ramos (Estação Pinacoteca do Estado de São Paulo)</p>

O título e a programação tornam visíveis as marcas do Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia. No título, dois pontos se abrem para dois pontos, que se abrem novamente em dois pontos e assim seguem... Dois pontos abertos para o diálogo, as trocas, os compartilhamentos. Na programação, educadores, arte-educadores e artistas foram convidados para mesas interdisciplinares, que não só mesclavam interesses dos dois grupos de pesquisa promotores

do simpósio, mas também traziam a desejada marca da pluralidade, ecoando também nas ações poéticas que impulsionaram para seguir pensando... Modos de ser, fazer, pensar, cartografar habitaram as falas no desvelar da diversidade de pontos de vista fundamentados, ousados, provocadores.

O edital anual do Mackpesquisa foi o gatilho, e Estela Bonci a provocadora e companheira para escrevê-lo e esperar ansiosamente o seu aceite em janeiro de 2015. Longas trajetórias e nos levaram ao sonho de trazer tantos outros para pensar junto conosco as infâncias como ponto de convergência de processos de formação de educadores em Arte e Pedagogia articulados a processos de mediação cultural.

Tudo começou muito antes, nos dois grupos de pesquisa e neles muitos pesquisadores/professores/artistas: GPeMC – Grupo de Pesquisa em mediação cultural: contaminações e provocações estéticas e GPAP – Arte na Pedagogia, ambos inseridos no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP, apresentados ao final destes Anais. De certo modo, ressoava em todos nós uma questão levantada por José Cerchi Fusari no V Encontro do GPAP: O que queremos para daqui a 50 anos em relação à formação de educadores?

Passos começavam a ser traçados. Foram intensas reuniões, presenciais e por Skype, com muitas trocas de e-mails para criar um simpósio que pudesse dar visibilidade a questões relevantes no contexto nacional no diálogo entre a Universidade e o Ensino Básico, tendo como foco a compreensão da infância tratada em sua pluralidade em conexão com formação de educadores em Pedagogia, Arte e Mediação Cultural.

Os seus objetivos estavam claros: possibilitar aprofundamentos entre pesquisadores, artistas e especialistas tendo a arte e as infâncias (tratada no plural) como pontos comuns que unem as especificidades na formação nos cursos de Pedagogia, de Arte e da potencialidade da mediação cultural; promover o diálogo entre a Universidade e o Ensino Básico transformando estudos e pesquisas em disparadores de práticas pedagógicas nestes dois segmentos; cartografar os avanços e desafios no trato das infâncias tendo em vista a formação do pedagogo, dos educadores-mediadores e das instituições culturais e acadêmicas; publicar textos reflexivos, narrativas visuais e pesquisas disponibilizadas em Anais on-line de maneira a instigar a divulgação e continuidade das discussões realizadas.

Com estes Anais, concretizamos este último objetivo como resposta afetiva e compromissada ao público de mais de duzentos pesquisadores, professores e estudantes que compareceram, vindos de seis estados brasileiros, de 48 cidades. Público acolhedor e acolhido amorosamente. Nosso primeiro agradecimento é a ele que convive nestes anais nos ensaios visuais de Olga Egas e Rita Demarchi.

Agradecemos também a todos os nossos convidados que vieram de tão longe como Cristián, Lilia que nos brindou com sua música e Apolline que trouxe consigo a pequena Joséphine e Roberto Marcelo que também se envolveu e nos convocou a uma aventura errática, um final de tarde sem tema. As falas deles se articularam com os convidados brasileiros: Ana Mae, Ana Angélica, Anna Rita, Bernardete, Janaina, Jocielle, Lucia, Luiza Helena, Marcos, Graça, Maria de Fátima, Terezinha, Stela, Virginia. Falas que também se tornaram ações poéticas como a de Marcia, Stela, Mirza e Dinho, além da música de Monique e Wasti.

Foi um intenso trabalho de organização, onde cada participante do GPeMC e GPAP não mediu esforços para tornar o simpósio uma produção articuladora de aprendizado, divulgação e produção de conhecimento. Divididos em comissões de Infraestrutura, Divulgação, Design, Publicação, Assessoria aos convidados (“anjos”), Secretaria, Relações públicas, Registros, Lançamento de Livros, Recepção, para que tudo acontecesse do melhor modo possível, fomos abraçando outros alunos do programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura como Clarinda Conceição de Souza, Cristiane Giacomini, Cristiano Ferreira, Fernanda Areias Dalhuisen, Lilian Lizardo, Livia Cretaz, Marcia Tostes da Silva, Rodrigo Barboza dos Santos, Sandra Aparecida de Oliveira e Souza, Thaís Amaral. Da mesma forma, agradecemos o Coordenador do Programa Marcos Rizolli, parceiro em muitos projetos.

Tudo isso foi possível pelo apoio do Mackpesquisa, a quem agradecemos nas pessoas de Danilo Dupas Ribeiro e Edna e também pelo apoio do Prof. Dr. Marcelo Bueno Martins, diretor do Centro de Educação, Arte e História da Cultura/CEFT e das secretárias Rose Gonçalves e Mariana Rodrigues que muito nos ajudaram.

Ao final do simpósio, antes da saída para o almoço e às visitas ao Instituto Tomie Othake e a Pinacoteca, que tão bem acolheram os participantes, todos foram chamados ao palco e com surpresa Estela e eu recebemos colares afetuosamente compostos com pequenos rolinhos amarrados em fita de cetim azul. Pura emoção!

Ana Carmen, Anna Rita, Cristina, Daniel, Débora, Fabio, Glaucia, Iveta, Liliane, Lucia (vice-líder do GPAP), Mariane, Mirza, Monique, Olga, Rita, Sidiney, Solange, Thaíse, Wasti, liderados por Estela, são pessoas mandalas. Assim como os colares/bilhetes, elas nos dão a ver a intensa trama que nos uniu para concretizar o simpósio, que nos faz oferecer estes anais e planejar um segundo. Obrigada a cada um e cada uma que tornaram um sonho a realidade, pois como disse o poeta, tudo é mais fácil quando é sonho de muitos!

Anotações breves, brevíssimas

Lucimar Bello P. Frange

*A cabeça gosta de pensar com os pés,
a cabeça gosta de caminhar em aventuras errantes.*

Um dia de celebrações de infâncias em-mim, em nós-cada um e, em nós-todos-participantes. As infâncias que habito, que habitamos, que provocamos, que sustentamos em grupos sociais e culturais, quer no sistema da educação e da arte, quer nas comunidades em que nos inserimos, quer em grupos espontâneos que se formam e se desfazem, para gerar outras redes. As infâncias foram celebradas nas professoralidades ativadas.

As proposições poiéticas foram experimentações poéticas e éticas vividas com muitas intensidades durante cada um dos dias do Simpósio.

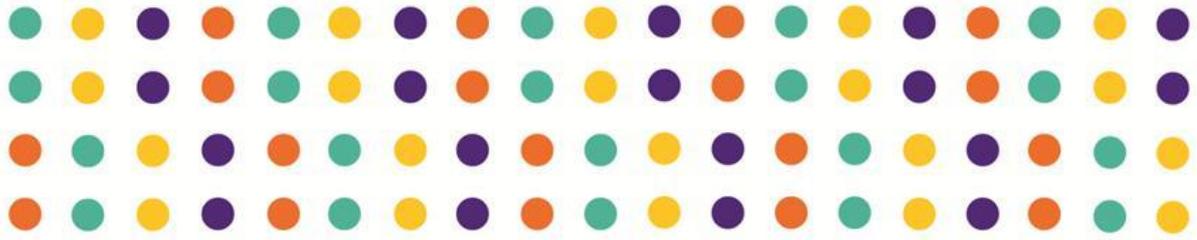
O corpo-sopro se tornou corpus ampliado pelas falas nas mesas, nas ações, nas perguntas e respostas compar-trilhadas. As experiências se deram na carne, na pele, nas vísceras, de educadores/artistas/participantes cúmplices, num clima entre densidades conceituais, trajetórias diversificadas e intensivas criações.

Pensamentos, provocações e proposições se manifestaram entre Arte, Educação e Pedagogia, tecidas em ancoragens e em desafios a pedir novas tessituras.

As mesas, as palestras, as conversações, os livros lançados, foram como *pranchas para sobrenadar*, que nos colocam em estados de vigílias cívicas para com a arte, para com a educação, para com a vida coletiva e compar-trilhada.

O vazio, a fresta, a fissura potentes, geram atos e pactos de criação. Possibilitam dar forma às forças do mundo, que pedem passagem.

As infâncias ativadas em ato, em situação, em acontecimentos, em encontros criativos, alicerçaram um corpus de potências de criação, na educação e na arte, na vida tramada no coletivo e em colaborações.



MODOS DE SER INFÂNCIAS

Lilia Romero Soto (Arte para Crecer/Peru)
 Maria de Fátima Ramos de Andrade (UPM)
 Stela Barbieri (Binah Espaço de Arte)

Problematizadora
 Luiza Helena Christov (IA/UNESP)



Caminhos, cuidados e perguntas de uma perspectiva plural para a palavra infância

Luiza Helena da Silva Christov

Resumo: O artigo apresenta alguns caminhos que conduzem à pluralidade da palavra infância. Considera aportes da sociologia, da história, da cultura e antropologia, da filosofia para pensar tal pluralidade. Considera também três grandes razões para se assumir a ideia de infância como palavra plural. Destaca perguntas e pensa o papel do arte/educador a partir de inspiração oferecida por Howard Gardner.

Palavras-chave: infâncias; arte/educador; educação estética; pluralidades; criação e ação.

Introdução

Ao falar de infância, contemporaneamente, falamos infâncias, assim no plural, assumindo uma perspectiva de que não existe apenas uma infância ou um modo de ser criança, de pensar a criança, de dizer a criança.

Assumimos que infância é palavra plural.

Por que? Afinal que pluralidade é essa? E qual o interesse de educadores, arte/educadores, pesquisadores e profissionais da saúde que lidam com infâncias adotarem essa perspectiva plural?

De onde se instalam as referências para essa perspectiva?

Esse artigo procura esboçar um breve localizador para fundamentar a palavra infância como calcada em experiência plural.

Dividido em quatro partes além dessa introdução, o artigo contempla: o item **caminhos da pluralidade** para pensar os campos que oferecem elementos para se escrever, pensar e ter como referência infâncias assim no plural; o item **relevância de uma visão plural** para considerar importância de se romper com a ideia de uma infância padrão, universal, capaz de enquadrar a todas as crianças a serem cuidadas, educadas, atendidas, estimadas; o item **singularidades e palavra comum** para destacar o pensamento de Howard Gardner e com ele buscar uma pista para o papel dos pedagogos e arte/educadores. Para finalizar, o artigo apresenta uma breve reflexão sobre a adequação de se utilizar a palavra

infâncias ou a palavra crianças, considerando-se o que a imagem da palavra criança sugere ao educador.

Caminhos da pluralidade

Para a Sociologia, ainda que em uma análise sociológica básica, inspirada em uma de suas abordagens fundadoras do século XIX, ou seja, o materialismo dialético que a partir de Hegel tem na obra de Marx sua expressão primeira, já podemos encontrar fundamentos para considerar as infâncias que resultam da divisão da sociedade em classes. Diferentes classes produzem diferentes modos de infância. Esse paradigma ainda oferece imagens para lermos realidades de crianças: modos de vida dos pobres dos ricos, dos remediados, dos habitantes das favelas e dos habitantes de alfavilhas e de todos os matizes intermediários que observamos em nossa cidade. As crianças das rotatórias à noite, na hora de estar em casa, as crianças fora da escola, as crianças das escolas públicas, as das escolas privadas, as crianças protegidas e as desprotegidas. Modos de ser definidos por cuidados ou não, por abusos ou não, por acesso a bens de consumo e aos bens que a humanidade conquistou ou não.

Com auxílio da ciência da História, aprendemos que diferentes lugares e tempos produzem também diferentes infâncias. Ainda que discordemos da perspectiva de classes, a perspectiva histórica revela enfaticamente os motivos para considerarmos a pluralidade da palavra em tela.

Para a Psicanálise, essa pluralidade se aprofunda e revela a criança perversa, a criança reprimida, a criança criativa, os diferentes modos de infâncias que inspiram nosso olhar para esses seres de desejo e de inconsciente. Esses seres de surpresa.

A perspectiva cultural e antropológica adensa ainda mais nosso plural e acena para a unicidade de cada um, para o prefixo multi: infâncias de múltiplas formas de ser, pensar e dizer-se criança: cegas; cadeirantes; nômades; indígenas; indianas; africanas e entre as indianas, indígenas e africanas: diversas.

Filosoficamente, destacamos apenas um autor, Jorge Larrosa, que nos ajuda a pensar nosso encontro com a infância como um encontro com o outro. Analisando as possibilidades do encontro com o outro, Larrosa inspira a reflexão sobre encontros de reconhecimento, no

qual esperamos que a criança manifeste características com as quais possamos nos identificar; encontros de apropriação, nos quais a criança possa nos obedecer e seguir à risca o que indicamos e encontros de experiência, nos quais nos deparamos com a criança como outro efetivamente, sem identificação e sem apropriação. O outro como surpresa e novidade, como espanto e tombamento.

O encontro com a infância como experiência traz em si a possibilidade de pluralidade aliada à constatação de que cada criança é única exigindo sempre novas escutas e novos diálogos. Exigindo uma presentificação não padronizável diante de cada criança, diante das diversas infâncias.

Relevância de uma visão plural

Pelo menos três razões nos levam a considerar a pluralidade quando nos deparamos com projetos políticos e educacionais para a infância.

A primeira refere-se ao cuidado de se desenvolver políticas públicas de atendimentos para um único modo de ser criança, correndo-se o risco de se deixar diversos outros modos de ser excluídos de benefícios. As políticas educacionais, formais e não formais, devem considerar as necessidades culturais, sociais, intelectuais e afetivas de cada grupo de crianças a serem beneficiados. Tal consideração sugere a complexidade e a dificuldade da tarefa de gestores educacionais e culturais, sobretudo em uma cidade como São Paulo, com a presença de diferenciados grupos em termos sociais e culturais.

A segunda razão para se considerar infância como palavra plural diz respeito ao favorecimento do diálogo com criança real e não com um ser inexistente porque devorado por um processo de padronização.

E a terceira razão é associada ao aprender a olhar cada criança como conectada a seu contexto, dialogar e criar juntamente com sua experiência vital/cultural as condições de uma vida boa para todas as diversas infâncias e adultices.

Especificamente no que se refere ao trabalho do arte/educador, tais cuidados assumem relevância central, uma vez que percepção e criação, palavras que constituem centralmente a formação estética, exigem compreensão de que as crianças não são tabula rasa, vazios a serem preenchidos. Cada criança é enredada em um emaranhado composto

por sua trajetória, seus contextos, seus dramas e suas conquistas e por um repertório de linguagem que permite sua significação do mundo a ser percebido e sua criação de sentidos e discursos no interior desse mesmo mundo.

A educação estética é processo que permite invenção de um modo de ser e de um modo de dizer o mundo. Abarca a consciência sobre emoções, bem como o trabalho sobre as mesmas. É trabalho que permite ampliação de modos de pensar e dizer o mundo. É experiência de criação de linguagem em dialética entre consciente e inconsciente, entre emoção e razão, entre individual e cultural. A educação estética exige aproximação singular da arte e do mundo de forma a ampliar universo cultural e condições de pensar e de expressar o mundo. Esta ampliação que inclui criação de linguagem e de melhores condições de compreensão do mundo consiste um direito de todos os homens. Assim, a arte não pode ser entendida como mera complementação no conjunto da experiência humana, mas é experiência fundamental para constituição do humano.

A constituição do humano acontece em processos de entrelaçamento cultural/social com os códigos e repertórios que herdamos histórica e culturalmente, mas ocorre a cada ser humano de forma diversa, única, singular. Misteriosamente singular. O que torna o fazer educacional e artístico experiências incapazes de prescrição em manuais. São artesanais sempre, repondo-se sempre como novas a cada encontro, a cada conversa, a cada momento de aprender e criar.

Na dialética entre a palavra, a técnica, os códigos, as narrativas ofertadas pela cultura e a capacidade sempre nova de cada criança inventar o mundo, cabe ao arte/educador e ao pedagogo serem os mediadores da leitura e da recepção/percepção dos recursos disponíveis e convidarem para criação não padronizada e não silenciadora de vozes diversas e traços diversos que possam assumir sonoridades e tonalidades.

A consciência a respeito de que cada criança – e cada ser humano – é portador de uma singularidade criadora de cultura que se conecta com o enredamento da cultura que herdamos é de extrema importância para pedagogos e arte/educadores. De posse de tal consciência, muito nos resta a perguntar e a procurar construir.

Singularidades e palavra comum

Em termos gerais, para toda a sociedade é necessária a pergunta sobre o que nos interessa na perspectiva singular e o que nos interessa na perspectiva comum, coletiva a todas as infâncias.

O que nos interessa manter como diferença nessa pluralidade e o que nos interessa manter como comum, como para todos.

É urgente que façamos a escolha inevitavelmente ética fundada na pergunta: o que é bom para todos em geral e para as crianças orientadas por nós educadores – pedagogos e arte/educadores, em particular.

Howard Gardner¹ oferece elementos para pensarmos as relações entre ética e estética, entre o singular e o universal, entre a palavra criadora de cada um e a importância de uma palavra comum que nos conduza a melhores condições de coabitação em nossas cidades e em nosso planeta.

Revisitando as palavras beleza, verdade e bondade ao longo da história da filosofia, Gardner, em seu livro *O verdadeiro, o belo e o bom redefinidos: novas diretrizes para a educação no século XXI*, publicado no Brasil pela Editora Rocco em 2012, traz afirmações que considero bastante interessantes para orientar educadores nesses tempos de incertezas nos quais estamos mergulhados.

Primeiramente, no que se refere à palavra verdade, o autor afirma que, apesar de termos filosoficamente elaborado uma crítica à ideia de verdade absoluta e universal, quer seja em termos de ciências da natureza, quer seja em termos de ciências humanas, ainda nos preocupamos com a verdade. Sobretudo porque o nosso acesso a inúmeras verdades, potencializado pelas tecnologias de informação, coloca-nos em contato com diferentes culturas; com diversas formas de analisar um fato; com diversos modos de ser, o que nos leva a questionar verdades estabelecidas e a considerar a verdade de cada um, de cada cultura. Juntamente com esse processo de contato com diferentes verdades, a navegação via internet nos traz a preocupação sobre a veracidade das informações divulgadas. Estamos, portanto, ainda às voltas com a questão da verdade.

¹ Professor e pesquisador da Graduate School of Education da Harvard University (EUA), membro do Projeto Zero que pesquisa cognição em artes, Um dos formuladores da Teoria das Inteligências Múltiplas.

Gardner analisa que a proliferação de inúmeras verdades traz uma tendência para se estabelecer verdades mais firmes e sólidas, o que vemos acontecer com fundamentalismos e relativismos em pleno fortalecimento. Por outro lado, o autor aposta na possibilidade de que a proliferação e acesso a diversos pontos de vista pode ajudar na busca por verdades de interesse comum a todos, boas para todos. Segundo Gardner, devemos reverter a nosso favor, a favor da humanidade como um todo, a revolução tecnológica que nos coloca em contato com inúmeras verdades. Uma forma de praticar tal favorecimento seria nos reunirmos e buscarmos as verdades que possam interessar a todos.

Assim, em torno da palavra verdade, podemos – e devemos – tomar decisões na busca de palavras comuns, verdades comuns.

A respeito da palavra bondade, o autor parte da ideia simples de que todos sabemos o que é o perfil de um bom vizinho. E por mais difícil que possa ser a prática da boa vizinhança e do bom convívio, podemos chegar a um acordo a respeito do que caracteriza a bondade de um ser humano para com os demais e para com o planeta. Assim como em relação à palavra verdade, podemos – e devemos – encontrar palavras comuns em torno da ideia de bondade. Apesar de não ser possível a legislação e imposição da bondade de forma autoritária e sob mecanismos de controle por medo, não podemos nos conformar com nada fazer.

Com relação à palavra beleza, o autor reflete que isso não é possível. E nem é preciso. Gardner lembra que a beleza foi banida do léxico nas conversas sobre arte, mas não foi banida da experiência pessoal. Se contemporaneamente superamos a crença de que exista uma beleza, A Beleza, e o Belo como formas universais, em termos de nosso senso comum, de nosso cotidiano, ainda nos expressamos como se houvesse a beleza que pode comover a todos de uma mesma forma. Uma simples observação de nossa experiência cultural cotidiana, porém, traz imagens férteis para concluirmos que divergimos a respeito da beleza não apenas de cultura para cultura, mas de pessoa para pessoa.

Analisando essa falta de consenso em torno da palavra beleza, Gardner investiga a partir de sua experiência quais seriam algumas condições para se afirmar que uma obra, uma experiência ou acontecimento são belos. Chega à conclusão que algo é belo se desperta interesse, convidando para maior exploração e reflexão; se provoca desejo de lembrança – algo memorável – e gera impacto corpóreo como formigamento.

Gardner alerta para o fato de que se concordarmos serem estas algumas condições para algo ser identificado como belo, podemos concluir que diferentes pessoas podem apresentar diferentes experiências ou obras que lhes provocam os efeitos citados acima. As experiências julgadas belas variam de forma e nunca podem ser previstas.

Diferentemente da verdade, e da bondade, a beleza não se enquadra e não precisa de busca por interesse comum. Em torno na palavra beleza, não precisamos – e não devemos – buscar uma verdade universal.

A experiência de beleza não precisa e não merece uma única verdade. Merece e precisa de ampliação de horizontes e experiências.

Podemos, portanto, convergir para verdades de interesse geral em torno da ideia do que é bom para todos, mas nossas experiências de beleza irão divergir cada vez mais das experiências alheias, justamente por conta de nossa capacidade crítica e inovadora para inventar novas relações, novos objetos culturais, artísticos e tecnológicos, novos acontecimentos. Justamente porque aquilo que nos causa formigamento é particular, depende de nossa vida inteira.

O que podemos inferir a partir dessa contribuição de Gardner enquanto educadores que lidam com formação de professores e de crianças?

Penso que uma primeira grande inferência diz respeito ao que é uma boa sociedade. Se para a edificação de uma boa polis, de uma boa urbanidade, temos que criar consensos em torno da verdade e da bondade, para a beleza – e para a arte – seria suficiente não pretendermos criar padrões e consensos.

Pedagogos e arte/educadores; pesquisadores e formadores; gestores de políticas públicas para cultura e educação não precisam se ocupar em definir o que é belo e o que é arte e sim devem se ocupar em criar espaços para se fazer arte, para crianças e jovens manifestarem-se sobre o que lhes convida a querer saber mais; sobre o que consideram digno de guardar na memória e sobre o que lhes causa formigamentos.

Infâncias ou crianças?

Infância ou mesmo infâncias é uma categoria, ou seja, um conceito utilizado para explicar um grupo específico da população humana com certas características próprias. Um

conceito que difere pessoas, distinguindo-as segundo padrões de consumo e de necessidades em termos de educação e saúde e situando-as cultural e socialmente. Infância é um conceito que limita pessoas a um determinado modo de ser.

As considerações a respeito de que essa categoria seria mais adequadamente utilizada no plural, uma vez que são muitos os modos como a infância se manifesta em nossa realidade social e ao longo dos tempos, perguntamos se não seria mais adequado implodir a categoria e usar a palavra criança...também categoria, também classificadora, porém se tomarmos a origem etimológica da palavra criança, temos que vem do latim e traz a raiz *creare*, do verbo *criar*. O sufixo *ança* remete a *ação*. Tomemos agora a origem da palavra *infância*, que também se origina no latim e traz a imagem do infante, o que não fala.

Ao menos por essa origem, sugiro que optemos pelo uso da palavra *criança* no lugar de *infância*, com plural ou sem.

Infância é palavra que exige de nós o esforço de explicitarmos muitas histórias e muitas opções quando a utilizamos, pois, como vimos no começo desse artigo, são muitas as *infâncias*.

Quando usamos *criança*, colocamo-nos mais perto de uma *criança*, de uma pessoa. Mais próximos de imagens de quem brinca, pergunta, inquieta-se, dança, corre, chora, cai, levanta, olha para o céu, desenha, tem medo, fala sem censura, espiona atrás das portas, começa a escrever, lida mal com os próprios desejos, quer viver, quer viver, quer viver.

Pedagogos; arte/educadores; gestores de cultura e educação: estamos nós preparados para a busca da palavra comum que oferta a todos a oportunidade de criação e ação?

Referências

GARDNER, Howard. *O verdadeiro, o belo e o bom redefinidos: novas diretrizes para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

LARROSA, Jorge. *Tremores*. Belo Horizonte: Autentica, 2015.

Modos de ser infâncias

Maria de Fátima Ramos de Andrade

Resumo: O presente texto se propõe a discutir os conceitos de criança e de infância. Para tal, recorri aos documentos oficiais, procurando evidenciar como tais conceitos foram se constituindo. Na parte final, apresento uma breve reflexão a respeito do modo de ser criança e do papel do professor.

Palavras-chave: conceito de criança; conceito de infância; papel do professor; RCNEI.

Na história da educação infantil presenciamos diferentes propostas de trabalho, que foram se constituindo a partir e como consequência dos movimentos sociais, políticos e culturais em cada etapa da história. Portanto, as pesquisas científicas sobre a infância foram cada vez mais ampliadas, sendo que as concepções de infância, em suas diferentes dimensões, influenciaram significativamente o referencial pedagógico para esta etapa do ensino. Podemos afirmar, deste modo, que o delineamento da história da educação infantil é uma construção história. Mas, afinal, o que isso significa?

Isto implica que, dependendo do momento histórico atuante, teremos uma certa definição do que significa ser criança. Portanto, a concepção de criança que existe no contexto atual é muito diferente da concepção existente no início do século passado, por exemplo. De acordo com o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou 1multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (BRASIL(a), 2016, p. 21)

Observamos, por exemplo, que antigamente as crianças trabalhavam desde muito cedo e, ao longo das mudanças sociais históricas, o trabalho foi ficando restritos à idade adulta. Desse modo, a criança adquiriu espaço e, como consequência, a concepção de infância foi se alterando. Porém, observamos que, mesmo na atualidade, ainda encontramos nas zonas rurais e mais pobres uma criança que vivencia a infância na qual o trabalho é comum. Sabemos hoje em dia que quanto mais o trabalho está distante da criança, maior será o tempo disponível para a vivência da infância.

Os debates e reflexões que foram sendo realizado, ao longo das décadas, sobre as concepções de infância e criança, também geraram novas ideias e pensamentos acerca das funções

do **brincar** e **educar** na educação infantil. No contexto da educação infantil, observamos que educar não implica apenas em fornecer situações que promovam a aprendizagem, mas também deve fornecer o provimento do desenvolvimento do cuidado e da identidade das crianças, por meio de situações de interação e exercício das relações interpessoais. Como encontramos no RCNEI:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL(a), 2016, p. 23)

É importante, desse modo, salientarmos que o desenvolvimento infantil deve conter tanto os cuidados de aspecto biológico (os relacionados ao corpo, alimentação e saúde) quanto o desenvolvimento dos aspectos interpessoais. O educador deve sempre ter em vista que a boa observação em cada faixa etária das necessidades infantis é importante fonte de informações e evidências sobre as formas de comunicação exercidas por ela. Neste sentido, o educador deve desenvolver uma prática de comprometimento que passe pelo que a criança pensa e sente, observando a relação que ela estabelece com o mundo, em busca cada vez mais de sua autonomia.

Sabemos ser natural que a criança tem o desejo de proximidade às pessoas, e elas possuem, além disso, uma grande capacidade de interação e aprendizagem com as pessoas e o meio em que estão. Podemos dizer, portanto, que as crianças, por meio dos vínculos que estabelecem, aprendem. Estas interações, por outro lado, ocorrem por meio de vários recursos, entre eles destacamos a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a apropriação da imagem corporal e o uso da linguagem.

As interações sociais são marcadas pelas relações estabelecidas entre o “eu” e o “outro”, sendo que estes papéis se complementam, e estão presentes, principalmente, nas situações de imitações, que tanto observamos entre as crianças. É muito comum, por exemplo, observarmos as crianças, desde pequenas, imitando gestos, expressões e sons que as pessoas com quem convivem produzem. Quando mais novas, na fase entre dois e três anos, a imitação pode ser uma forma de comunicação entre elas. Segundo o RCNEI:

A imitação é resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas à sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos ou cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo. (BRASIL(b), 2016, p. 21)

A criança, desde muito cedo, se utiliza de vários recursos para exercer a comunicação. O desenvolvimento da imaginação infantil passa pelo uso dessas diversas formas de comunicação e interação, no desempenho de papéis e personagens. É por meio da brincadeira que as crianças têm oportunidade de desenvolver diversas habilidades, como a memória, imaginação, atenção, assim como aprimora sua capacidade de socialização, resolução de conflitos, a convivência com os demais e o respeito às regras.

Neste contexto, destacamos as situações de faz-de-conta, em que as crianças podem exercer diversos papéis, imitam e recriam personagens imaginativos (heróis, vilões, etc.) ou mesmo aqueles que estão em seus contextos sociais, como familiares, o médico, o paciente, etc.

Um movimento interessante pode ser observado nas situações de faz-de-conta, que consiste na relação estabelecida entre as experiências prévias das crianças e as novas representações que causam os objetos manipulados no presente, durante a brincadeira. Lembramos que as crianças, no faz-de-conta, buscam sempre comunicar que uma coisa pode ser outra, ou seja, é o momento em que suas experiências anteriores são transformadas, por meio da memória, em novas situações imaginárias.

A brincadeira não deixa de ser uma interpretação da realidade, uma situação em que as crianças podem se apropriar da imaginação e de diversos papéis que coloquem em prática suas próprias fantasias, livremente, de modo a se tornar capaz de solucionar conflitos sem que isso seja algo vinculado à realidade em que se inserem. Além disso,

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. (BRASIL(b), 2016, p. 22)

Outro fator importante é o desenvolvimento de um senso próprio de moral e justiça, que surge a partir das dualidades presentes na brincadeira, como por exemplo o bom e o mau, feio e o bonito, etc.

Uma situação que observamos muito frequentemente entre as crianças é aquela em que estão envolvidas as situações de conflito permeadas pela oposição. Quando uma criança exerce a oposição a algo ou alguém está, em certo sentido, se diferenciando do outro e reafirmando seus próprios desejos e ponto de vista. A intensidade presente nessas situações pode variar, dependendo

das características dos envolvidos, a faixa etária, e liberdade de expressão que a criança possui no meio, entre outros fatores.

O papel que linguagem exerce nas situações de comunicação, expressão, socialização e diferenciação entre o “eu” e o “outro” é essencial. Por exemplo, a criança pode passar a usar o pronome pessoal “eu” para referir a si mesma, ao invés do uso da terceira pessoa, o que denota o uso da linguagem que favorece a diferenciação. De fato,

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social. (BRASIL(b), 2016, p. 22)

A linguagem é, além disso, via de acesso a diferentes realidades, sendo que tal acesso é disponível mesmo sem a experiência concreta. Por exemplo, por meio da leitura é possível “ir” e conhecer lugares sem mesmo visitá-los, apenas através de depoimentos, relatos e experiências transmitidas pela linguagem. Os mundos imaginários surgem por meio da linguagem, observamos, por exemplo, muitos personagens imaginários como heróis e lendas, que exercem papel fluente no imaginário infantil sem que existam na experiência concreta. Sobre a diferenciação do “eu” e do “outro” ainda destacamos a importância da consciência corporal que as crianças adquirem, sendo esta consciência um aspecto importante para a construção da identidade. A exploração corporal envolve também o modo como a criança experimenta o contato físico com outros e percebe seus limites. Desse modo, consegue aprender sobre si, os outros ao seu redor e o mundo.

A capacidade de interação e o desejo de proximidade às pessoas é muito presente na infância e as crianças, por meio dos vínculos que estabelecem, estão em constante aprendizagem. Logo, o papel do professor, no contexto da educação infantil, segundo Oliveira (2003) seria o de que:

ao amparar as crianças em situações difíceis, orientar para passear, ler histórias, conversar, o professor educa e acolhe. Um trabalho pedagógico em que cuidar e educar são aspectos integrados e realizados pela criação de um ambiente em que a criança sinta-se segura e acolhida em sua maneira de ser, em que ela possa trabalhar adequadamente suas emoções, construir hipóteses sobre o mundo e elaborar as identidades. Isso requer que cada professor aproprie-se criticamente de teorias sobre o desenvolvimento humano e examine o contexto concreto no qual as crianças vivem e as múltiplas formas, como a cultura atua na promoção do seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2003, p.8).

Referências

Brasil(a). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 06 Jan. 2016.

Brasil(b). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol 2. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 06 Jan. 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Diretrizes para a formação de professores de educação infantil. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, Ano I, n.2, p.6-9, ago./nov. 2003.

O desassossego de que se ocupa a infância

Stela Barbieri

Resumo: De que infância falamos? De uma infância repleta de movimento, de descobertas, que acontecem em um tempo e espaço. Espaço entendido como oportunidades de ser, de estar em contato com o que somos. Espaço como um tempo tornado visível. Infância que vive os estados da arte – os deslocamentos da percepção e do sensível.

Palavras-chave: infância; movimento; descobertas; arte.

Pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já existe, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol. Sem que se fale disso, involuntariamente. Nunca ter terminado. Nunca ter o sétimo dia.

Rainer Maria Rilke (2007)

Falo de uma infância que vibra em cada ser humano de modo singular, cheia de quintais, quintais por dentro e por fora. Falo de uma infância com trepadores improváveis, aventuras inimagináveis, segredos que habitam aqueles que inventam mundos. Falo de uma infância que enxerga, no oco das árvores, famílias de abelhas que vivem seu dia a dia de mel. Falo de uma infância de inventar palavras, que grita pelo que deseja, que cria modos de usar objetos, e que tem um corpo que se expressa e adere à forma de tudo que encontra.

Falo de uma infância que, balançando, consegue se concentrar na sua solidão, habitada por tantos. Falo de uma infância em que a restrição dos adultos não impede a invenção interna; em que o movimento, muitas vezes, é a rebelião de um corpo que não quer se conformar com o silêncio e a imposição de ficar sentado numa sala pré-determinada. Não poderia falar diferente, pois sei que a invenção pode estar em tudo e em todo lugar.

As crianças, os meninos e as meninas, têm me ensinado a dar credibilidade ao que eu sinto e imagino. Sei que em lugares inusitados existe a possibilidade do imprevisível, do que ainda não foi pensado daquele modo, de perguntas que levam realmente ao desconhecido.

É dessa infância que eu falo. De uma infância que tem a liberdade de estar no mundo, que quer conhecê-lo por si, a partir do próprio mundo, no contato com as outras pessoas, e daquilo que pode ser inventado e conhecido com elas. Um mundo que oferece fagulhas que nos movem, desejos que nos arrebatam, sonhos que nos fecundam.

É dessa infância que eu falo. De uma infância que cresce no movimento que já nasce da semente, como são as árvores, que desde o movimento da semente, vão se pondo em pé e crescendo de forma contínua: do movimento do broto, da planta e depois da árvore. Todo esse desenrolar da semente marca a vida da árvore, mas a semente vive cada pedacinho desse movimento, pleno, pleno de presente, em que só o movimento naquele momento importa. A infância é plena de presente, é plena de agora, é plena de um fazer conectado com a alma com o corpo, o corpo todo, desde o dedão do pé até o fio de cabelo.

É dessa infância que eu falo. A infância que vive os espaços da cidade, a infância em que a criança pode, com liberdade, fazer suas investigações, como aventuras de se equilibrar no meio da mureta. Aventuras de jogar uma folha para cima e ver voar. Aventuras que não estão só no movimento visível. No contato consigo mesma, a criança expressa, torna visível, uma parte do que ela vive de densidade da experiência dentro dela. O movimento da infância impregna o ser durante a vida toda.

Os galinheiros abandonados, os porta-talheres, algumas quinquilharias que vão sobrando na cozinha, pedacinhos de pau, alguns galhos que caíram, pétalas despencadas, embaixo das escadas, nas quinas das paredes, no fundo dos corredores, em cima das árvores, os postes - os objetos e lugares que a infância procura são geralmente aqueles que ninguém dá bola. Aqueles que não tem serventia alguma, os pouco usados, os misteriosos e secretos, os restos, os vãozinhos, os lugares mais escuros, ou aqueles que são difíceis de chegar.

Talvez o grande desejo das crianças seja ir até o galho mais alto da jabuticabeira. Ou se jogar do alto de uma montanha. Ou alcançar onde só as nuvens chegam, ou passar pelo buraco de uma fechadura. São desejos tão impossíveis quanto divertidos e interessantes. Desejos de ir onde ninguém consegue: nas frestinhas das paredes onde às vezes as plantas crescem; nos vãozinhos das calçadas. Desejo de descobrir o que é mistério.

Talvez o desejo das crianças seja reinventar o uso das coisas. Fazer uma TV velha virar uma máquina do tempo; ou um toquinho se transformar em um telefone, ou uma cadeira de cabeça para baixo virar uma nave espacial – um novo uso para as coisas comuns do dia a dia. Dar a elas outras funções, mesmo que isto só aconteça na imaginação, que esses novos usos sejam usos de faz de conta, usos de um tempo sem tempo. Em que os corpos podem se esticar e passar por lugares mais estreitos, podem se pendurar, podem se enrolar, podem dar gritos muito, muito altos, e se balançar nas cordas. Os corpos podem ficar relaxados na beira do mar ou ficar pendurados no corrimão.

O mundo adulto entende pouco o desassossego da infância. Desassossego de uma vontade muito grande de conhecer, uma curiosidade intensa de experienciar, um desejo profundo de se colocar no mundo em movimento.

Como as crianças percebem os espaços? Como elas leem os espaços? Desde muito pequenas, elas são movidas pelo anseio de experimentar, com seu corpo, espaços complexos, que apresentam desafios, nos quais podem se expressar, aprender e se divertir. Os espaços são dispositivos que despertam nas crianças investigações sobre si, os outros e o mundo.

Talvez por desejo ou determinação, as crianças insistem em se movimentar, pois por alegria ou aflição, elas persistem em perguntar. Talvez movidas por uma poeira ou pela imensidão, elas sobem e descem as escadas várias vezes, para se desafiar. Quando são bem pequenas, muitas vezes sobem a escada engatinhando e descem sentadas, e sempre parece que vão cair. Toda aquela escada enorme para subir! Quando vão crescendo, sobem os degraus de dois em dois e depois pulam, quase se esborrachando. E os desafios vão aumentando: então, elas querem descer escorregando pelo corrimão, ao invés de usar os degraus. A escada é um polo de diversões, onde tanta coisa pode acontecer!

Vivendo cada tropeção, cada tombo, cada beliscão que dão, cada mordida que tomam, cada árvore subida, cada escada escorregada, cada descoberta, cada invenção, é que os meninos e meninas vão sendo atravessados pelo mundo. Nesse atravessamento, o mundo é tão interessante! Cada trequinho tem tantos acontecimentos!

Hoje eu enxergo a cidade como um ateliê, a escola inteira como um ateliê, porque é nessas situações desafiadoras que as crianças vivem os estados da arte – os deslocamentos da percepção e do sensível. Nesse sentido, elas comungam com os artistas, as mobilizações que o mundo traz. As materialidades e ferramentas são simplesmente extensões do corpo para expressar os afetos nas relações com o mundo.

O desafio para os educadores é oferecer espaços de investigação/ação, onde as crianças possam aprender. Os espaços podem ser clareiras para nosso ser, ser - estar em contato com o que somos. Infelizmente, a maioria dos espaços escolares são menos complexos do que os ambientes pelos quais as crianças transitam e nos quais se sentem instigadas: as cidades, as casas, as praças – espaços que trazem o risco, o não sabido, o imponderável, o indeterminado. A maioria das escolas tem seguido um caminho oposto, oferecendo-se como a morada da certeza, do saber, do determinado, do conhecido.

O geógrafo chinês Yi-fu Tuan (1983, p. 4), em seus estudos sobre o elo afetivo entre as pessoas e os lugares (topofilia) diz que um espaço só se transforma em lugar na medida em que assume significado para aquele que o habita. “Os lugares são centros aos quais atribuímos valor”. Tuan nos faz refletir sobre os lugares como espaços de pausa para descanso, criação e defesa. Como tempo tornado visível. Assim, os espaços são parênteses.

O educador pode ser um investigador que, em empatia com o outro, ajuda a sustentar a fagulha do movimento e da transformação, através da participação vivida – da experiência da criança

dentro dele. A pergunta do outro, em movimento. Construir conhecimento em contexto de aprendizagem é uma experiência afetiva contextual, reflexiva e colaborativa.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RILKE, Rainer Maria. *Carta do poeta sobre a vida*. São Paulo: Martins Fontes: 2007.

TUAN, Yi-fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

Construyendo el mundo desde el juego y el arte: una puerta al mundo que soñamos. Autonomía, creatividad y comunicación en democracia

Lilia Romero Soto

Resumen: *"...y de pronto me di cuenta que "la clase de música" no era solamente "aprender música", que de la forma en que vivíamos y jugábamos con música podíamos aprender mucho más que una canción o cómo tocar un instrumento. conceptos como libertad, respeto, autonomía, democracia, participación, creatividad, identidad cultural, diversidad, podían desarrollarse desde el juego, el interés, la curiosidad, el asombro. y era posible tener un espacio como lo soñamos, sembrar confianza desde la comunicación, afecto y respeto. crear un pequeño mundo y conocer ese otro gran mundo desde el arte..."* Se reflexiona sobre la experiencia de arte para crecer, asociación cultural que desde hace 25 años viene desarrollando en Lima, Perú, una propuesta pedagógica desde la música y el juego partiendo del respeto al niño y al maestro (o futuro maestro), a sus procesos de aprendizaje, intereses, habilidades, identidad y entorno cultural.

Palabras clave: educación para la vida; educación musical; infancia y autonomía; pedagogía democrática; comunicación y creatividad.

t

Buenos días, ante todo agradezco a Miriam Celeste Martins e Iveta Avila Fernandes por la invitación para participar del "Simposio Internacional Formação de Educadores em Arte y Pedagogía". Esta conferencia está basada en la experiencia de Arte para Crecer, una propuesta que desde hace 25 años venimos desarrollando en Lima, Perú y es una reflexión sobre los modos de ser infancia desde esta perspectiva. Cómo podemos construir el mundo con el que soñamos desde el juego y el arte.

Todo empezó jugando

Mi nombre es Lilia Romero Soto y soy una persona que desde pequeña aprendió a hablar en música porque eso se hablaba en mi casa. Y la música, como todas las artes se aprende haciendo, hablando, expresando, pues son formas de comunicación.

En mi casa era normal cantar, dicen que mi hermano y yo cantamos antes de hablar y claro, es más fácil. Mi madre pensaba que aprender inglés era tan importante como aprender piano. La guitarra, las castañuelas, el charango, la flauta hindú y otros instrumentos que mi padre traía de sus viajes, eran como nuestros juguetes pero sabíamos

que teníamos que tratarlos con cuidado pues eran instrumentos musicales. Instrumentos que tenían una historia, un origen, venían cargados de vivencias que en ese momento también se convertirían en parte de nuestras vidas.

Por ejemplo, el charango¹ era de *quirquincho* o armadillo. Cuando llegó nos miraba con sus dos ojos rojos de plástico (en los agujeros que correspondían a los ojos del animal) y tenía todavía todos sus pelitos. Impresionante para un niño, en realidad para cualquiera que nunca hubiera visto uno. Aprendimos que el charango se tocaba en la región andina y que esta incluía zonas de Chile, Argentina, Perú y Bolivia, donde era muy popular. Vino con un Método de Charango y otro de Guitarra Andina del maestro boliviano Ernesto Cavour que tenían un LP y un fascículo para escuchar y aprender con tablaturas. Y así, poniendo un disco, aprendí sobre la música andina desde el interés de tocar un instrumento pero en su contexto cultural. Los huaynos, bailecitos, kaluyos y otros géneros musicales bolivianos eran músicas vivas, no eran el "estudio de las músicas de Bolivia" sino que significaban un paso adelante, un avance en mi aprendizaje y el dominio del instrumento musical que me interesaba.

La flauta hindú llegó con tantas historias, que parecía un cuento: un Taj Mahal en miniatura, una tetera hindú gigante, un sari que no había forma de entender cómo ponérselo y en que todos quedábamos enrollados, olores de inciensos y la música de Ravi Shankar con el Sitar en un disco LP. Cuando mi padre recién llegó de la India (yo tenía 6 años) hizo toda una "ceremonia". Oscureció la sala, prendió inciensos (en esa época en Perú no existían), tuvimos que sacarnos los zapatos y entrar en un estado tipo meditación para poder escuchar el disco, "porque así es en la India". Mientras tanto mi mamá nos contaba que la música hindú tiene una escala distinta a la que conocíamos, que existían diferencias más pequeñas que medio tono, un cuarto, un octavo ¿las escuchas? y sonaba Ravi Shankar en el tocadiscos. Que la India es un país muy grande, con mucha gente y que hay mucha pobreza. Que en su religión tienen muchos dioses algunos con muchos brazos otros con colores diferentes, como Krishna que es azul; y que por eso en sus danzas puedes ver como varias bailarinas se mueven como si fueran una sola persona con muchos brazos. Que la vacas son sagradas, que la gente no come carne. Que también es un país muy adelantado

¹ Charango: instrumento de cuerda andino con 5 órdenes de cuerdas dobles. La caja del instrumento es de madera (como una pequeña guitarra) y en ciertas regiones se fabricaba con el caparazón de un armadillo. Actualmente la venta de estos últimos está prohibida pues el armadillo está protegido por estar en vías de extinción.

científicamente pues enviaban satélites para telecomunicaciones en cohetes no tripulados (mi padre había viajado por ese motivo).

Y así, desde la música, los instrumentos musicales y otros objetos artísticos íbamos conociendo el mundo de una manera diferente.

Uno de los recuerdos más interesantes que tengo es el del señor que en la calle frente a la tienda "Monterrey", se sentaba en el suelo tocando con unas botellitas. Yo lo miraba embobada y por supuesto cuando regresé a casa quise probarlo (por suerte mi madre lo permitió y hasta me ayudó, claro a ella también le gustaba y tenía un interés real en ver si podíamos hacer uno) tome unos vasos y botellas y empecé a explorar, a experimentar, a ver qué pasaba y por qué sonaban. Descubrí que no todas las botellas sonaban igual, pues habían grandes y pequeñas, pero que incluso las del mismo tamaño podían sonar diferente, que una grande sonaba más grave que una chica pero que existía una gran magia: el agua. El agua podía cambiar el sonido, permitía afinarlas. Entonces se abrió el mundo, solo tenía que encontrar las notas y podía tener un instrumento musical. Y así fue.

Aprendí que la música está en mí, que puedo transformar lo que tengo, y puedo construir lo que necesito. Que crear no era una palabra, ni siquiera era un objetivo, crear era una parte de vivir. Me gustaba pensar, deducir, experimentar, probar, equivocarme, probar, tener éxito ¡zas! equivocarme, pensar, mejorar, probar, pensar, CREAR. Y ver lo que has creado, sentirte orgullosa de ello, saber que eso que antes no existía, ahora existe porque tú lo hiciste y los demás te felicitan, te miran con admiración... eh, ¿lindo, no? Y así cuando empecé a enseñar fue lógico que utilizara estos recursos que para mí eran naturales.

Comparto con ustedes un video de los inicios de Arte para Crecer. Es un saludo de fiestas patrias realizado para una empresa cuyo guión fue propuesto por nosotros. Se transmitió durante 15 días en todos los canales de televisión de Perú, así como en un aviso a página entera el día principal. Tal fue el éxito, que se emitió durante 3 años en las semanas previas a las fiestas patrias y generó discusiones sobre la veracidad del audio. En aquella época no se pensaba que estos instrumentos pudieran tener buen sonido y ser afinados.
<https://www.youtube.com/watch?v=qPFURbvo4EA>

Me gusta la música pero "detesto" las clases de música...

Otra experiencia que marcó mi vida pedagógica sucedió cuando tenía 8 años. Por esas épocas me regalaron un acordeón, lindo pequeño, de 32 bajos. Yo ya tocaba piano, flauta dulce, cantaba en coro, así que me encantó el acordeón, tenía mucha ilusión. Un amigo de mis papás, el tío Abel, uno de los que venía los viernes a las tertulias musicales y tocaba mandolina, también tocaba el acordeón. "Él será tu profesor" me dijo mi mamá y así fue.

Con un Método de Acordeón de *Hohner* empezamos las clases. Tenía mucha ilusión, pero a la cuarta clase yo esperaba que el profesor llegara y cuando escuchaba que la puerta se cerraba, saltaba por la ventana hacia la calle y me escapaba, volviendo 15 o 20 minutos después diciendo que no me había dado cuenta de la hora. No soportaba las clases con él, me sentía tan frustrada, no avanzaba porque no hacía lo que el libro decía. Según mi tío Abel, yo no practicaba, no tocaba.... pero ¡sí tocaba!, ¡claro que practicaba!... pero no lo que él quería. Con él, no avanzaba, me había detenido en la página 7: abre fuelle - cierra fuelle, abre fuelle - cierra fuelle. Las melodías tenían unos símbolos que lo indicaban y yo no les hacía caso. Es que me molestaban, yo estaba tocando algo y tenía que interrumpir lo que tocaba por estar atenta esos simbolitos y no a la música: abrir y cerrar el fuelle porque ahí estaba escrito, ¡¡¡¡Ajjj!!!! Sin embargo cuando mi tío Abel no estaba yo tomaba el libro y empezaba a tocar un montón de canciones, llegué hasta la página 25 y encontré una que cantábamos en el colegio y la empecé a practicar (sin que sepa mi tío Abel, por supuesto).

Coincidió que en el colegio me pidieron tocar esa canción con el acordeón para una presentación, acompañando a las niñas que bailaban. Me puse tan feliz, llegué al ensayo con mi estuche en la mano, orgullosísima. Y empezó, las niñas hacían una coreografía y yo tocaba el acordeón, cuando de repente ¡zas! se apagó el sonido. Voltée, miré el instrumento y me di cuenta que había abierto todo el fuelle y ya no daba más, estaba totalmente abierto. Entonces empecé a cerrarlo, seguí tocando, sonó bien, hasta que... otra vez lo mismo, un silencio cuando el fuelle se cerró. "Hmmm", pensé, "el fuelle es el que da el aire para que instrumento suene, entonces no me puedo quedar sin aire. Voy a fijarme bien para que antes de que se termine (el aire) yo abra o cierre el fuelle". Y así lo hice y me di cuenta que era como cantar, que hay momentos para respirar y otros donde no puedes cortar la frase. Entonces busqué de qué manera sonaría mejor y sin saberlo estaba aprendiendo a usar el

fuelle, a controlarlo: abro el fuelle, toco, toco, toco, hasta aquí nomás, cierro el fuelle y coincidía con los compases obviamente y las frases.

¿Por qué odiaba de mi clase de acordeón hasta el punto de escaparme de mi casa y sin embargo me pasaba horas con el acordeón tocando para que suene bien?

¿Qué había en mis clases que no tenía que ver conmigo?

El profesor seguía lo que el libro decía, no se preocupaba de mis intereses (el libro no lo decía: "preocuparse por los intereses de los alumnos"), tampoco de mis conocimientos previos (el libro no lo decía), ni de mis gustos y necesidades (el libro tampoco lo decía). Simplemente decía que en la página 7 se aprendía a usar el fuelle según sus símbolos y lo que te indica el libro. Y yo lo que necesitaba era tener la necesidad de utilizar el fuelle de manera correcta, no porque lo dice el libro sino porque yo lo necesito, porque si no lo hago bien, suena mal. Solo eso.

Generar una necesidad para aprender entonces pensamos, exploramos, descubrimos, creamos: aprendemos.

ARTE para CRECER, una forma diferente de aprender

En 1990 inicio un proyecto educativo llamado "Arte para Crecer" justamente con la idea de encontrar un espacio donde recuperar el disfrute del aprendizaje. Recordando mis experiencias de aprendizaje musical, sabía lo que no quería que vivan los niños. Por otro lado, años atrás me había formado pedagógicamente en un importante proyecto de escuela alternativa que surgió en Lima a fines de los 70s. el colegio "Los Reyes Rojos". Su director Constantino Carvallo era un visionario que inspirado en la escuela "Summerhill" de Alexander S. Neill, convocó a un grupo de jóvenes de diversas áreas (literatura, historia, ciencias, artes, deporte, educación inicial) interesados en participar de un proyecto educativo, para formarlos pedagógicamente desde una visión de "educación en libertad". Tuvimos la maravillosa experiencia de aprender pedagogía desde el hacer y confrontar lo que aprendíamos teóricamente con la práctica misma.

A partir de esta experiencia viajo a Argentina para estudiar educación musical y tengo la oportunidad de ser alumna de grandes maestras como Violeta Hemsy de Gainza y Pepa Vivanco.

Regresando de Argentina inicio en Lima el proyecto "aRTE para cRECER" que tuvo la importante participación de la arte-educadora, Luci Astudillo.

aRTE para cRECER ¿quienes somos?

Arte para Crecer es una Asociación Cultural sin fines de lucro que se inicia en 1990 en Lima, Perú desde la idea de crear, difundir, capacitar e investigar las diferentes expresiones artísticas. Es un espacio donde a partir del arte se busca alcanzar un crecimiento interior que permita el desarrollo integral de las personas. Un espacio donde la comunicación se base en el respeto al ser humano como tal sin distinción de edad, raza, sexo, religión o política.

La integra un grupo de profesionales que coinciden en los principios pedagógicos y artísticos de una metodología educativa basada en el juego. El juego como vía para encontrar un nuevo lenguaje expresivo, un encuentro creativo, un desarrollo de la identidad, seguridad e inteligencia, un despliegue de imaginación y sensibilidad social, un estímulo a la creación, al crecimiento espiritual.

Construyendo el mundo que soñamos desde el arte y el juego.

Como esta mesa se titula "Modos de ser infancias" me pareció importante darles un espacio a los niños y entrevisté a algunos alumnos. A continuación le presento opiniones y reflexiones de niños entre los 7 y los 15 años sobre la manera de vivir y ver el mundo en aRTE para cRECER.

Martín (13 años): Aquí encuentro un espacio más divertido que el colegio, porque en el colegio hay materias que tú tienes que aprender porque las tienes que aprender, porque te obligan, pero acá, es cierto que hay algunas cosas que tienes que aprender, pero es más lo que todo el grupo desea hacer.

LRS: Sin embargo, aquí hay cosas que tienes que aprender que a veces son un poco pesadas, pero ¿por qué las aprendes?

Martín: Porque si no aprendo eso, no voy a poder aprender lo que yo mismo quiero.

Vicente (8 años): Bueno, se llama Arte para Crecer porque cuando vas aprendiendo como que te haces más grande o sabes más.

Oliver (7 años): Acá aprendemos muchas cosas, pintura, música...

Vicente: ...artes porque la música también es un arte, por eso se llama arte para crecer...

Oliver: ...porque avanzas en el arte de la música y la pintura...

Mateo: ...porque aquí se aprende, se colabora, se esfuerza...

Oliver: ...para lograr nuevos objetivos y hojas más difíciles de música.

Narowé (14 años): Yo podría decir que he aprendido a tocar una nota en la flauta o un acorde en la guitarra, pero creo que eso no es lo importante en la música. Creo que en la música lo más importante es el poder entrar en ella y saber estar en ella y compartirla con el resto y poder tocar junto con el resto para que así no solamente sea música, sino sea vida y que sea música con vida.

Cristóbal (14 años): Aquí aprendo valores, teoría musical, un buen rango de instrumentos y a aprender a aprender por convicción.

Mateo (11 años): Yo he aprendido a socializar con la música, a tocar en conjunto porque si tocas solo nunca vas a aprender a tocar en conjunto. Yo me sentía a veces un poco mal porque no podía tocar lo que otros tocaban y como que, yo mismo me excluía del grupo. Pero me di cuenta que acá todos nos ayudamos uno al otro y nos apoyamos. Ahora voy pensando más, ahora pienso que puedo tocar en unas canciones cosas más fáciles y luego ir avanzando más.

LRS: ¿Qué opinan respecto a esta idea de "construyendo el mundo que soñamos desde el juego y el arte"? ¿Creen que aportamos a esto?

Narowé: Primero, lo que ahorita estoy haciendo es dar mi opinión y creo que es algo importante en este lugar, que nos damos la oportunidad a cada uno de dar nuestra opinión ante los profesores o nuestros compañeros. Y creo que eso es más que nada lo importante, porque a partir de eso no solamente nos llevamos bien y nos entendemos sino que podemos crear o cambiar algunas melodías o algunas canciones que tocamos para que salgan mejor. Y creo que en este lugar nos respetamos bastante, compartimos muchas ideas y se podría decir que somos diferentes. Pero esa diferencia puede llegar a no ser tan diferente al resto, podemos llegar a contagiarnos de alguna forma, a los demás y llegar a tener un mundo mejor, de alguna forma, para que todos nos entendamos y respetemos.

Martín: Yo he aprendido que cuando tocas no tienes que ser el único, tienes que fijarte que todos estén contigo. Porque yo muchas veces cuando tocaba me quería poner más volumen que a todos y quería siempre hacer todo yo-yo y aquí me di cuenta que los otros existen.

Cristóbal: Respeto entre todos los chicos, si alguien no toca bien por ejemplo, no nos burlamos de él, lo ayudamos a que toque mejor. Igualdad porque seas quien seas, tocas bien, tocas mal, tocas y nos ayudas al grupo, tocas de alguna manera y contribuyes como seas.

Martín: Lo que yo quiero en verdad es que todos podamos contribuirle algo al mundo y en este caso que todos podamos contribuirle algo a la música.

"aRTE para cRECER", un espacio donde aprender es un placer.

Ofrecemos un espacio donde el niño viene porque desea aprender. Porque aprender es descubrir gratamente el mundo que te rodea, conocerte a ti mismo y desarrollar habilidades que demuestran lo capaz que eres, que sí es posible ser cada vez mejor si te lo propones y que no hay límites para saciar la sed de aprendizaje, es sentir que creces que eres " más grande".

A continuación dos reportajes que fueron realizados para presentar la propuesta de Arte para Crecer. El primero fue producido por Plaza Sésamo y se transmitió a todos los países hispanohablantes de América Latina. <https://www.youtube.com/watch?v=-rvhxOcCeb4>

El segundo es parte de la promoción del Festival de Vibráfono y Marimba "Vibraciones" 2013. https://www.youtube.com/watch?v=TaO_UX-eBYs

Desde sus inicios Arte para Crecer tuvo en la educación musical uno de sus programas más desarrollados. Este se enmarca en una propuesta más amplia que comprende a la educación musical como "educación", es decir una forma de educar. Entonces lo lógico sería preguntarnos la razón de esa educación, ¿para qué educamos?

Educamos para pensar, crear, expresarse, para ser una persona que sabe organizarse en comunidad, rescatando las habilidades de sus miembros, desarrollándolas, adecuándolas y adecuándose al grupo, afirmando su propia personalidad. Una educación no excluyente sino integradora, que no tolere sino que respete.

Educamos para la vida, para que la persona crezca de la mejor manera posible, que desarrolle sus inteligencias, que sepa utilizar los recursos que tiene en situaciones nuevas.

Educamos para la autonomía, seguridad, identidad cultural para que nuestros alumnos sean conscientes y tengan una identidad cultural, que estén orgullosos de ella, que sepan quienes son, de donde vienen, solo entonces serán capaces de comprender a los demás, otras culturas, respetándolas, valorándolas.

Educamos para la socialización, solidaridad, democracia, para que nuestros alumnos sean personas sociales, capaces de interactuar con los otros y de organizarse. Nosotros vivimos en una sociedad donde el individualismo y la competencia tienen cada vez más importancia. Estamos en condiciones y deberíamos propugnar que nuestra educación, en este caso nuestra educación musical se oriente hacia la solidaridad, lo que actualmente se denominan "valores" pero que en realidad significa saber vivir en sociedad, en democracia.

Por lo tanto nuestra educación musical debería estar basada en una pedagogía democrática. Una pedagogía democrática en la existen niveles, el profesor es quien detenta una autoridad porque es quien más sabe y a quien todos respetan, es decir que se ha ganado el respeto, no porque se impone la autoridad de una manera vertical y alguien ordena que ahora tiene un cargo que debe ser respetado. No se gana el respeto de una manera vertical, se gana el respeto desde la horizontalidad. Ese es el profesor o profesora a quien todos admiran, quieren, desean aprender porque los seduce con lo que les enseña y algunos quisieran ser como él o ella, y eso es así porque ese profesor o profesora tiene pasión por lo que hace, escucha, pregunta, cambia, es un reto que se transforma día a día; esa es la educación a la que nos referimos. (ROMERO. 2010 p. 34-35)

Comparto con ustedes un video realizado en homenaje a Luci Astudillo, importante maestra, arte-educadora, defensora del juego y el arte en la escuela. Desarrolló una propuesta sobre "Metodología del Juego" y su ideología marcó profundamente el proyecto de Arte para Crecer.
<https://www.youtube.com/watch?v=5BTskiV0ofA>

Educación ¿en democracia?

Preguntamos a los niños ¿qué pasa en el colegio?, ¿cómo son las clases?, ¿y si alguien "no se porta bien"?

Cristobal: Ni siquiera nos enseñan música, nos enseñan canciones y cómo tocarlas. No nos enseñan teoría, no nos enseñan a tocar, no nos divertimos tocando, es una obligación: "Toca porque esto lo que vas a presentar. Toca porque esto es lo que te ponemos". No es "Toca porque quieres aprender, porque te gusta, porque te divierte, porque encuentras una manera de disfrutar la música", sino porque "Es tu trabajo".

Oliver: En nuestro colegio si fastidias te sacan afuera del salón.

Mateo: En mi colegio si fastidian una vez, papeleta amarilla, segunda vez, papeleta naranja, finalmente papeleta roja y de ahí te expulsan del salón por un día

Oliver: A nosotros nos dan papeleta amarilla y cuando pasamos a papeleta roja nos vamos con el director, y si dice que tienes que quedarte a un arresto es que mientras todos se van tú te quedas haciendo tareas

Álvaro (15 años): Lo que pasa es que en el colegio toman castigos a veces severos pero acá no nos enfocamos en castigar sino en corregir que es mucho mejor, ya que al corregir no estás imponiendo algo que al chico le pueda molestar sino que le estás enseñando y eso lo va a ayudar a ser mejor amigo, mejor persona.

La música, las artes, medio para una pedagogía democrática.

La música y las artes nos ofrecen una excelente oportunidad de desarrollar una pedagogía en democracia. Refiriéndonos a la música podemos decir que es una fuerte lucha pues muchas instituciones, proyectos, propuestas musicales y de educación musical están basadas en relaciones jerárquicas de poder, autoritarias y verticales.

Educación musical = ¿educación en democracia?

En las instituciones tradicionales la educación se basa en:

1. Relaciones jerárquicas entre sus integrantes.

Por ejemplo, Eloy, un niño de 12 años que era parte de la familia de Arte para Crecer desde los 4 años de edad decidió que quería profundizar sus estudios en el Conservatorio Nacional de Música. Allí durante su primera clase con el profesor Juan (nombre supuesto) tuvo una inquietud y decidió hacer una pregunta. Levantando la mano dijo: "Juan, tengo una pregunta". Nada, el profesor ni se movió, siguió con escribiendo en la pizarra. Eloy insistió "Juan, disculpa, tengo una pregunta". Nada, sin respuesta. En eso los compañeros le dijeron entre susurros: "¡Maestro!, dile ¡Maestro!". Eloy volvió a preguntar "¿Maestro?". Al fin el profesor Juan se volteó y miró al niño "¿Sí, alumno?" le respondió.

2. Sistema vertical donde la obediencia es lo más importante y para que esta se cumpla hay prohibiciones, castigos y recompensas.

En el caso de las bandas escolares de música por ejemplo, hay una tendencia a la militarización de la enseñanza musical. Una vez estaba realizando un taller en Loja, Ecuador, para alumnos de la especialidad de educación musical del Conservatorio y reflexionando sobre este punto yo comentaba que no se trata de obedecer sino que el alumno debe comprender por qué existen

determinadas reglas, que están vinculadas directamente con el buen desarrollo del grupo y las relaciones entre ellos. Por este motivo no hay "castigos" sino, como en la vida real, lo que hay son consecuencias ante determinados actos o situaciones. Castigar implica autoritarismo, alguien está por encima de los demás y puede incluso castigar a quien está por debajo de él. Una joven levantó la mano y me dijo: "Maestra, disculpe, pero no estoy de acuerdo. A mí me dijeron que *quien no sabe obedecer, luego no sabe mandar* y yo creo que es así". A lo que respondí, "Claro que es así, no se trata de formar personas que sepan "mandar" se trata de ofrecerles una manera de pensar con autonomía, que desarrollen la capacidad de dialogar, de gestionar, de liderar, no de "mandar". El problema en este caso, es que ella era una futura educadora musical con lo cual esta forma de pensar continuaría en vigencia y se seguiría difundiendo y manteniendo en pleno S. XXI.

3. El maestro (la institución) es quien sabe, el alumno debe aprender lo que el maestro decide enseñar: contenidos, métodos, repertorio, etc.

4. Búsqueda del éxito, del exitoso. Condena el fracaso, quien no entra en el sistema, quien es desaprobado pierde el curso y puede llegar a ser expulsado. Solo los que "ganan" pueden continuar.

5. La competencia y el temor son los motivadores del "estudio". No hay una visión para que el alumno desarrolle sus capacidades para aprender a aprender por sí mismo, de estimular su propio interés, su autonomía.

Proponemos un modelo democrático:

1. no autoritario, participativo, con una relación horizontal entre sus integrantes
2. no uniformizado pues cada niño es un individuo que forma parte de un grupo
3. que valora los aportes individuales cada uno debe poder aportar al grupo desde sus posibilidades y todos deben ser respetados, aceptados, integrados y valorados.
4. que integra las diferencias
5. que acepta y promueve la participación de todos en la conducción y las decisiones de la comunidad

La educación musical y de las artes debe ser una manera natural de aprender a ser libres, es decir que nos conduzca a la independencia como individuos miembros de un colectivo. Es un medio para desarrollar una pedagogía democrática o una pedagogía en democracia.

Pedagogías Abiertas

Violeta Hemsy de Gainza propone las Pedagogías Abiertas. Escribe en su libro "Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa".

La pedagogía del arte debería ser, por definición, una **pedagogía abierta**, puesto que “abierto” es sinónimo de creativo, libre, experimental, como contrapuesto a fijo, cerrado, controlado, técnico, burocrático, pseudo-científico.

En una **pedagogía abierta**:

- Los procesos internos del educando adquieren primacía, frente a cualquier propuesta de acopio o mera sistematización de la información.
- Sólo se cierra o acota un proceso cuando la circunstancia personal o grupal así lo requiere.
- La música y el arte como lenguaje de comunicación natural y cotidiano preceden a la música y al arte como actividad estética.
- La práctica musical creativa, la experimentación, el descubrimiento personal y grupal constituyen las condiciones naturales de la libertad para crecer y desarrollarse. La creatividad es punto de partida y meta, tanto en relación con el educando como con el maestro, con el proceso y las formas de la acción pedagógica.
- Todos los procesos educativos y de crecimiento son de carácter integral, porque suponen una pluralidad de aspectos que sólo con fines de estudio o análisis pueden tratarse de manera aislada.
- La solidez musical y humana del maestro constituye el pilar esencial de la enseñanza. Se impone un rescate de la intuición: desde su propia musicalidad, el maestro induce la musicalidad del alumno, al que modela con sensibilidad y cuidado artesanal.
- El saber no es patrimonio exclusivo del maestro y se encuentra en continua gestión; por ende, es motivo de permanente cuestionamiento. (HEMSY DE GAINZA, 2002 p.14,15)

En aRTE para cRECER, desarrollamos una propuesta aplicable en diversos contextos teniendo en cuenta que al tener en las pedagogías abiertas uno de nuestros fundamentos teóricos, las actividades específicas varían de acuerdo a las necesidades de los individuos y del grupo. Aquí un ejemplo del grupo de niños y niñas de El Carmen, Chincha, que participaron del taller de música que aRTE para cRECER realizó durante 3 años a partir de una invitación del Centro Cultural Afroperuano San Daniel Comboni. Chincha es una región en la provincia de Ica, al sur de Lima y es un emblema de la cultura afroperuana. Se mantienen tradiciones y manifestaciones culturales que se han desarrollado a lo largo de cientos de años de manera particular y es un reducto y emblema de la resistencia cultural afroperuana. <https://www.youtube.com/watch?v=geBWQwiPKTE>

FLADEM - Foro Latinoamericano de Educación Musical

En 1998, después tuve la oportunidad de regresar a Argentina y visité a Violeta Hemsy de Gainza, mi maestra 10 años antes, para compartir con ella el proyecto que venía realizando. Ella me convocó para ser parte del FLADEM, el Foro Latinoamericano de Educación Musical que se había

fundado 3 años antes en San José de Costa Rica. FLADEM surge en 1995 cuando un grupo de educadores musicales miembros por muchos años de la ISME, International Society for Music Education, deciden formar una institución que agrupe a los educadores musicales de Latinoamérica y facilite el intercambio entre ellos, en su propio idioma y con sus propias características dado que en los eventos de la ISME no existía un espacio de encuentro para los latinoamericanos (dos años después de la fundación del FLADEM, en la ISME se crean los Encuentros Regionales Latinoamericanos).

El FLADEM es el Foro Latinoamericano de Educación Musical, una red internacional integrada por educadores musicales que en grupos nacionales, locales, regionales, etc. están abocados a la búsqueda de implementación de propuestas y modelos propios de comunicación institucional y pedagógica. La función del FLADEM consiste, fundamentalmente, en proporcionar una infraestructura física y legal a los individuos y grupos nacionales que lo integran, estableciendo las bases para promover y asegurar la máxima comunicación y la circulación de la información entre los miembros que conforman la red.

En el año 2002 durante el VIII Seminario Latinoamericano de Educación Musical en la ciudad de México los miembros del FLADEM firmemente comprometidos con su labor y unificados en red solidaria dejaron constancia de su ideología a través de su Declaración de Principios.

FLADEM - DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS

1. La educación musical es un derecho humano, presente a lo largo de toda la vida, dentro del ámbito escolar y fuera de él. Trabaja desde la música poniéndola al servicio de las necesidades y urgencias individuales y sociales.
2. La educación musical es baluarte y portadora de los elementos fundamentales de la cultura de los diferentes los pueblos latinoamericanos, por lo que su atención es prioritaria en función de la conformación de las identidades locales y, por extensión, de la consolidación del carácter identitario de América Latina.
3. La educación musical está al servicio de la integración socio-cultural y la solidaridad, y permite canalizar positivamente las diferencias de todo tipo.
4. Una educación musical flexible y abierta tiende a romper estereotipos y a instaurar nuevos paradigmas de comportamiento y aprendizaje en el contexto escolar y social.
5. La educación musical, procediendo desde la vivencia y la producción musical, tiende a promover el desarrollo pleno de la sensibilidad artística, de la creatividad y la conciencia mental.

6. El FLADEM es una institución independiente, que integra a los pueblos de origen amerindio, ibérico y caribeño que conforman el continente Latinoamericano; se propone preservar las raíces musicales y los modelos educativos propios que surgen de los procesos históricos y culturales de los diferentes países.
7. El FLADEM es una institución de bases artísticas y humanas amplias, que integra a educadores musicales, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas y toda persona que adhiera a esta declaración de principios, sin limitar su pertenencia a otras organizaciones
8. El FLADEM constituye una red de servicio e investigación que propicia la formación de redes solidarias de acción orientadas a formar, capacitar e integrar a los educadores musicales en cada uno de los países que la integran.
9. El FLADEM concibe a la educación por el arte como un proceso permanente de aprendizaje e integración de los lenguajes expresivos, para el mejoramiento de la persona humana en aras de la transformación del mundo y de la vida.
10. El FLADEM se compromete a promover la implementación de políticas educativas y culturales que favorezcan el logro pleno de estos principios.

Objetivos del FLADEM

- a) Elevar el nivel de formación profesional del educador musical latinoamericano y tender a la dignificación de su tarea.
- b) Crear conciencia en Latinoamérica acerca de la música como bien social y desde allí contribuir a la preservación de las raíces y tradiciones musicales latinoamericanas.
- c) Aplicar las ventajas que ofrece la tecnología para el progreso de la Educación Musical, neutralizando al mismo tiempo el efecto negativo de los medios de comunicación masiva.
- d) Difundir el vasto y rico repertorio musical latinoamericano a través de los diferentes procesos y circunstancias educativas.
- e) Incrementar la presencia latinoamericana -mediante la participación individual y colectiva- en los encuentros internacionales de Educación Musical, para compartir logros, problemáticas y difundir las particularidades regionales de esta disciplina.
- f) Elaborar un archivo regional de investigaciones y proyectos sobre la Educación Musical y la creación de un banco de datos que incluya a los profesionales e instituciones que se dedican a la Educación Musical

- g) Organizar acciones tendientes a despertar la conciencia gubernamental y política sobre la importancia de la educación musical en la formación del ser humano.

¿Profesor o educador? ¿Profesor de música o educador musical?

"Profesora de música", así nos referíamos en la escuela primaria a nuestra maestra de música. Yo tenía clases de piano con mi "profesor de piano" y cuando nos preguntaban a nosotros, jóvenes músicos que dábamos clases particulares, ¿a qué te dedicas? respondíamos con toda lógica, "soy profesor/a de música."

Con los años y después de involucrarme en un proyecto de educación alternativa, me di cuenta que no solo enseñaba música sino que en realidad hacía educación con, desde y a través de la música. Y es eso lo que hace la diferencia. Decir que somos "profesor de pintura", "profesora de danza", "profesor de teatro", "profesores de arte" indica que "enseñamos" un determinado lenguaje artístico pero no que educamos con, desde y a través del arte.

Entonces debemos preguntarnos ¿en qué creemos como educadores? ¿cuál debería ser el perfil de este educador?

- debe ser una persona ética, que busque despertar en sus alumnos una actitud crítica que le permita observar su entorno de manera realista, no dejarse llevar o aceptar únicamente lo que los medios de comunicación, la televisión, las redes sociales dicen, sino buscar más allá.
- debe ser una persona que no permite la injusticia y que cuando ve que esta sucede la denuncia y señala inmediatamente; no para castigar sino para dejar en evidencia, y es el motivo perfecto para reflexionar y analizar en grupo qué es lo que está sucediendo.
- debe ser una persona "artista", es decir que tiene un conocimiento del arte que le permite comunicarse a través de él. Por ejemplo que pueda "hablar en música", hablar como sinónimo de expresión, comunicación, creación viva.

Calidad humana acompañada de conocimiento. Y esto implica que, por ejemplo en el caso de la educación musical, ésta debe estar en permanente relación con la música viva. No podemos "enseñar" música de manera teórica, abstracta a personas que no saben "hablar en música", es como si enseñáramos gramática a quienes no conocen un idioma, que no pueden comprender un lenguaje para entonces codificarlo y decodificarlo. Aprender la música viva, es vivir la música. El maestro de música es un maestro musical que vive y transmite la música viva. Sólo entonces es un Educador Musical.

Y este maestro no debe perder la oportunidad de conversar, de intercambiar opiniones, de permitir que los niños y niñas reflexionen sobre su realidad y la realidad de su entorno, del mundo. Debemos valorar más la calidad del tiempo compartido que la cantidad y contenidos "académicos" del mismo.

Podríamos preguntarnos ¿Qué es más importante, que aprenda el sol sostenido o que se dé cuenta que todas las personas somos humanos? Que entienda que somos iguales, que todos sentimos dolor pero también todos disfrutamos. Y que si las injusticias se mantienen es porque hay mecanismos de poder que lo que buscan es mantener estas desigualdades y fomentar odios, rivalidades sin ver o tomar en cuenta a los individuos, a su humanidad. Y esos mecanismos de poder no significan necesariamente un gobierno o una autoridad, son también el compañero de clase que abusa de otros porque es más grande; la niña que selecciona y discrimina por motivos económicos, raciales, etc. sin necesariamente ser consciente de ello; la vecina que trata como inferior a la "empleada del hogar" y le da de comer una comida diferente a la que comen en casa, etc. Y que nuestros alumnos comprendan que somos nosotros mismos quienes podemos cambiar esto con nuestra forma de actuar día a día, interviniendo cada uno en su "pequeño mundo" para así transformar es otro "gran mundo"? ¿Qué es más importante para mí, como educadora musical, que toque el Cóndor Pasa² o que sepa qué es lo que pasa? ¿Por dónde este Cóndor Pasa?.

Esto puede implicar tener que tocar muchas veces temas sensibles como discriminación, racismo, bullying, presión escolar, desencuentros familiares, pero dada la confianza sembrada desde un inicio y la libertad con respeto, que existe en "este pequeño mundo que soñamos" que es nuestra clase de arte, estos temas surgen como disparadores para reflexiones en grupo. Así el niño o niña que tiene este problema puede darse cuenta que a todos nos pasa de diversa manera; que su situación es comprendida por todos y que incluso, existen opiniones diferentes a la suya para enfrentar ese conflicto. Pero para ello tenemos que ser valientes y confiar en que podemos guiar estas reflexiones.

Una verdadera educación permite y promueve aprendizajes, no para un aprobar un "curso", sino para no desaprobado "la vida".

Referencias

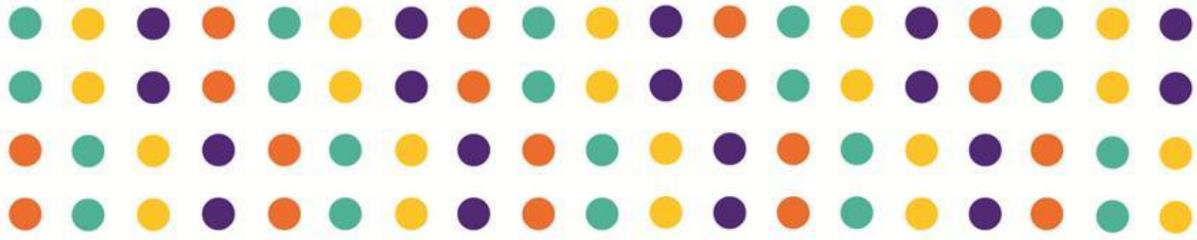
HEMSY DE GAINZA, Violeta. *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: LUMEN, 2002.

² "El Condor Pasa" es una zarzuela compuesta por Daniel Alomía Robles (1871-1942) y estrenada en Lima en 1913. Dos de sus siete temas musicales, el Pasacalle y la Cashua, son melodías mundialmente conocidas. En el repertorio del aprendizaje de la flauta dulce se suele tocar una versión de estas melodías cuando se aprende el sol sostenido.

ROMERO SOTO, Lilia. Cuando aprender música es un festejo. In: HEMSY DE GAINZA, Violeta; MÉNDEZ NAVAS, Carmen (Comp.) *Hacia una educación musical latinoamericana*. San José de C.R: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 2004. p. 121-131.

ROMERO SOTO, Lilia. El cajón peruano en la educación musical. In: *Eufonía. Didáctica de la Música. La educación musical en Latinoamérica*. Barcelona. Nr. 49, pp. 30-47, abr. 2010

¿QUÉ ES EL FLADEM? Versión on-line. Disponible en http://www.fladem.info/index_2.html
Acceso en: 30 oct. 2015



MODOS DE VER A FORMAÇÃO ARTE/PEDAGOGIA

Marcos Villela Pereira (PUCRS)
Bernardete Angelina Gatti (Fund. Carlos Chagas)
Terezinha Azerêdo Rios (GEPEFE e Universidade Pedagógica –
Maputo/Moçambique)

Problematizadora
Maria da Graça N. Mizukami (UPM)



Formar professores: os dilemas de formação e a educação escolar em artes

Bernardete A. Gatti

Resumo: Este artigo aborda os impasses que pesquisas revelam sobre a condição atual tanto da formação inicial de professores para a educação básica como da situação dos desempenhos escolares e da trajetória de estudantes nas redes de ensino. Trata de cursos de licenciatura em Artes. Essas questões são abordadas na perspectiva do papel social da educação escolar na contemporaneidade lembrando que cada vez mais o acesso e a apreensão de conhecimentos e valores, acompanhados do desenvolvimento da sensibilidade humana, se tornam relevantes socialmente na direção da formação de gerações que possam se engajar num processo comunitário orientado pelo viver melhor.

Palavras-chave: formação de professores; trajetórias escolares; currículo de licenciaturas; professores de arte; formação humana.

As ações e os processos educacionais, considerados em seus diferentes ângulos e formatos, são centrais para o desenvolvimento humano e são condição para a construção da cidadania e de uma civilização que preserve as culturas na direção de um bem estar coletivo. Torna-se, assim, área de interesse público vital, e, a Educação Escolar, em particular, assume nesse propósito papel importante uma vez que é através dela que conhecimentos sobre nosso universo e vida são apresentados às novas gerações de forma mais sistematizada, e onde sensibilidades são construídas. Nessa perspectiva é que o papel social e cultural da educação em geral, e da escolar, se definem.

Contemporaneamente, e nos anos vindouros, cada vez mais o acesso e a apreensão de conhecimentos e valores, e o desenvolvimento da sensibilidade humana, se tornam relevantes socialmente na direção da formação de gerações que possam se engajar num processo comunitário orientado pelo viver melhor em compartilhamento com todos, afastando-nos dos individualismos perversos geradores de exclusão social e cultural. Esse processo, que é educacional, se associa à construção moral, ética e estética, ao domínio de linguagens, ciências, tecnologias, domínio de estruturas que regulam direitos e relações de diferentes naturezas. Todos estes aspectos têm a ver com processos educacionais. São

questões relativas ao ser humano na contemporaneidade e que denotam a importância dos processos educacionais e dos professores no cenário em que vivemos.

Nunca a sociedade humana foi tão extensa, densa, plural e tão complexa quanto hoje e, nunca antes a humanidade tinha ocupado como hoje os espaços disponíveis em nosso planeta, espalhando-se por todos os continentes. Esse cenário nos coloca desafios não triviais sobre a preservação da vida neste planeta. As questões ligadas à sobrevivência humana, à vida com dignidade, às possibilidades de compartilhamento e cooperação, de apreciação estética, têm interfaces com vários fatores e com a preservação de condições específicas ligadas não só ao nosso habitat natural, mas também em alto grau, ligadas às comunidades humanas, sua cultura e suas ações. Dependem hoje, mais do que nunca, do uso adequado de informações validadas de várias naturezas e da sensibilidade ao existir e ao viver. Por essa razão, coloca-se como um direito da cidadania a socialização e apreensão daqueles elementos culturais que podem contribuir para a construção de vidas com consciência clara dos seus determinantes naturais, sociais, culturais e com valores voltados à preservação da vida com dignidade. Torna-se nesta intencionalidade, crucial poder acessar, interpretar e triar informações de diferentes naturezas, a partir de diferentes meios (estudos, livros, revistas, jornais, rádio, televisão, vídeos, internet, obras etc) para construir pensamento sensível à vida e às produções humanas: artísticas, tecnológicas, científicas, etc.. Mas, esta construção depende do desenvolvimento de capacidades de apreciação, análise e interpretação que dependem de formações prévias. Estas formações são de modo mais específico objeto de trabalho no universo escolar.

O papel social da escola define-se nos processos de ensinar educando, garantindo aprendizagens e propiciando o desenvolvimento humano de crianças e jovens. Papel voltado à construção de uma civilização que preserve o bem coletivo, os valores de cooperação e respeito mútuo. Em perspectiva democrática, oferecer uma educação integral e integrada, alcançando em cada nova geração cada um e o conjunto humano. Esta perspectiva traz à tona valores relativos às questões de equidade social no confronto com as situações de dominação social, no binômio: *socialização e ampliação de oportunidades ou elitismo oligárquico*. Nesse conflito situa-se o trabalho dos educadores em geral, e, mais particularmente dos professores em suas salas de aula. No contexto que sinalizamos, professores têm valor inestimável para as sociedades contemporâneas, porém, esse valor não está posto de forma radical e reconhecida nos movimentos contraditórios do social e

das políticas, na construção histórica, nas disputas que vivemos. O tratamento ambíguo, genérico, relativos à sua formação, desenvolvimento profissional e carreira é o que se observa.

Situando a questão

Para situar nossa discussão é importante contextualizar a questão da educação escolar no Brasil. Observemos alguns dados de nossa realidade educacional relativa ao alunado, à formação dos docentes em exercício nas redes escolares, e à formação inicial de professores nas licenciaturas.

a) A educação básica

Callegari (2015) analisando dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) realizada em 2013 mostra o grave problema que enfrentamos com as crianças no que se refere à sua alfabetização. Participaram dessa avaliação 2,6 milhões de alunos do 3º ano do ensino fundamental, em 55.000 escolas públicas, constatando-se que uma em cada quatro dessas crianças não sabe ler ou fazer operações aritméticas simples, e quase 45% delas não sabe escrever corretamente um texto simples, sendo muito pior a situação nas regiões Norte e Nordeste. Portanto, como sinaliza o autor, aos oito anos de idade essas crianças já estão em situação que determina precocemente que terão sérias dificuldades na sua trajetória educacional e de vida, e essa situação é raiz para a desigualdade social e a exclusão.

Sobre a trajetória escolar das crianças e jovens no Brasil, a partir de análises dos microdados do SAEB verifica-se que era de 62,7%, a proporção da população de 12 anos de idade *com ao menos os anos iniciais* do Ensino Fundamental concluídos. Nossa população em grande parte permanece com uma escolarização, em anos, bastante baixa, e que a afirmação de Callegari (2015) sobre uma exclusão escolar e social anunciada já nos primeiros passos do ensino fundamental, se sustenta. Completando este quadro, observando a porcentagem de alunos que aprenderam o que seria considerado minimamente adequado ao final de cada etapa de educação, observa-se que, em Português, no 5º ano apenas 45% dos estudantes enquadram-se nesse critério, no 9º ano, apenas 29% aí se encontram, e no

3º ano do ensino médio, só 27%. Olhando os resultados em Matemática temos uma situação menos favorável ainda, no 5º ano, 40% está no nível adequado, no 9º ano, 16%, e, no 3º ano do ensino médio, somente 9%. (Microdados Saeb/Inep – Elaboração: Todos pela Educação, 2014).

b) Professores nas redes

Outro dado importante a se considerar diz respeito à formação dos docentes que estão em exercício nas redes públicas de ensino. Conforme estudo de Alves e Silva (2013, p. 871), constata-se que grande parte desses docentes não tem licenciatura na área em que lecionam, ou seja, nem quantitativamente atingimos o grau de formação colocado pelas normas nacionais para a docência. Observando os professores que lecionam Português, licenciados na disciplina, encontra-se apenas 54% (o maior percentual de licenciados depois de pedagogia – professores polivalentes); a partir daí, para as demais áreas disciplinares, os percentuais decrescem, por exemplo: em História, 34,3%, em Geografia, 29,4%, em Física, somente 16,9% (o menor percentual) são licenciados na área, ou seja, têm alguma preparação para o magistério.

Mesmo tendo-se ampliado a oferta de vagas nas licenciaturas, a procura de boa parte desses cursos não é grande e a evasão é alta. Observando os dados sobre matrículas e concluintes nos cursos de licenciatura em seu conjunto, verifica-se que o percentual de conclusão nesses cursos é relativamente baixo. A perda situa-se em torno de 66%. (INEP, Censo da Educação Superior, 2010, 2011, 2013).

Já é dado conhecido, também, que a carreira docente não tem exercido suficiente atração para os jovens concluintes do ensino médio, em especial para o trabalho com áreas disciplinares como matemática, física, química, geografia, biologia, etc., pela consideração por esses jovens das dificuldades em ser professor na cultura atual, como também pela falta de perspectiva de carreira. (Gatti et al., 2010).

c) Formação inicial: licenciaturas

Podemos agregar a toda essa situação os problemas com a qualidade da formação inicial de professores em termos dos currículos oferecidos nas licenciaturas. Estudo de Gatti et al. (2012) corrobora estudos anteriores sobre esses currículos: a parcela curricular relativa a conhecimentos educacionais em seus fundamentos e para o exercício da docência é proporcionalmente muito pequena em relação à formação disciplinar específica (ver tabela 1). A análise das ementas das disciplinas ligadas à educação e a suas práticas mostram-se genéricas, com repetições e superposições entre si, não havendo abordagem interdisciplinar entre os conhecimentos de área e práticas educativas para a educação básica. Vários fatores contribuem para isso: diretrizes curriculares para cada especialidade em separado e com caráter muito geral, culturas cristalizadas pela história das licenciaturas como mero complemento dos bacharelados, perspectivas cientificistas fragmentárias sobre conhecimento, e, desconsideração da área educacional como campo de conhecimento, e desconsideração quanto aos aspectos relativos à formação de um professor que atuará junto a crianças, adolescentes e jovens nas escolas. Agregue-se a essa cultura a não existência no Brasil de um centro, um instituto, um *locus* (qualquer que seja sua denominação) em que essa formação seja oferecida de modo integrado, como se observa em outros países.

Tabela 1 – Licenciaturas: percentual de conhecimentos disciplinares*

% Disciplinas	Artes**	Biologia	História	L. Port.	Matem.
Conhecimentos específicos da Área	65,9	78,8	63	59,5	53
Metodologias e Práticas	12,0	7,5	8,5	7,5	11,0

*Cf. Gatti, 2012 **Artes Plásticas e Artes Visuais

Obs. Quanto às licenciaturas em **Pedagogia** observaram-se as seguintes proporções: Fundamentos - 37%; Metodologia e Práticas – 21,5%; Conhec. Áreas Relacionadas ao Currículo da Educação Básica – 6,5%

Vamos particularizar alguns aspectos relativos às análises dos Projetos Político-Pedagógicos de licenciaturas em Artes, analisados na amostra que estudada por Gatti et al. (2012). Pelos dados obtidos no estudo citado quanto à estrutura curricular das licenciaturas em Artes verifica-se uma fragmentação curricular muito grande: os cursos se mostram com uma estrutura dividida em muitas disciplinas, em contraste visível com os propósitos dos

projetos pedagógicos apresentados, especialmente quando se verifica que em alguns há propostas de eixos ou focos formativos que, no entanto, no currículo se dissolvem em horas-aula excessivamente fragmentadas. Ou seja, há uma proposição teórica de integração de trabalho que não se realiza no currículo concreto. Ressalte-se, também, com base nos dados obtidos, que as ementas dos cursos são genéricas, com informações insuficientes, algumas com frases curtas, sem continuidade, evidenciando fragilidade no que se refere a orientar o desenvolvimento de uma disciplina e situar os estudantes. As 400 horas obrigatórias de Práticas relativas ao ensino também não se acham claramente apresentadas – onde, quando, como - o que contraria a intencionalidade posta nos projetos pedagógicos de formar um docente em artes para atuar na educação básica. Observa-se uma grande heterogeneidade curricular entre as IES analisadas não se caracterizando um perfil claro de formação para a docência. Considerando a autonomia que é facultada às instituições isso é esperado e até desejável, em certa medida, uma vez que os currículos devem atender, também, a características locais ou regionais. Porém a extensão da diversidade encontrada beira à pulverização formativa e a uma ausência de referências. Não se encontram, por exemplo, referências às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. O que chama a atenção são discrepâncias muito fortes quanto à oferta de disciplinas específicas da área e as de metodologias e práticas de ensino para o exercício da docência com crianças e jovens adolescentes. Ou seja, não há um balanceamento equilibrado entre o conjunto de horas dedicadas à formação para educação e as relativas aos conhecimentos específicos em artes. Há casos em que até o mínimo proposto em norma federal não é cumprido. Maior equilíbrio seria de se esperar em curso voltado à formação de professores. Há IES que não apresentam dados claros sobre os estágios, e também sobre os procedimentos pelos quais os estágios são realmente realizados, acompanhados e avaliados.

Com essas análises, pode-se levantar a hipótese que falta nos cursos de licenciatura, em geral, uma compreensão maior quanto a como formar professores para a educação básica, com clareza de perfil de formação para o trabalho docente nas escolas.

Na direção do que colocamos no início deste trabalho, não há indícios seguros de que a importância de formar professores com qualificações adequadas às necessidades do mundo contemporâneo, às demandas da vida social, ao papel social da escola, considerando contextos socioculturais e construção de uma civilização, esteja posta nas propostas

formativas de modo institucionalizado e conscientemente assumidas. Os cursos de licenciatura ainda são tomados como “menores” quando sua importância é vital para as sociedades contemporâneas em que da escola se demanda um processo dinâmico de ensinar educando.

Ou seja, em que pesem os esforços dispendidos pela União, Estados e Municípios, as políticas e os programas implementados ainda não deram conta de qualificar melhor a educação básica no Brasil, nem manter satisfatoriamente os estudantes em seu percurso escolar, como também não se conseguiu ainda melhor qualificar, de modo amplo, a formação de professores. As redes de ensino também se mostram com carências quanto à formação de professores licenciados em várias áreas disciplinares. Pelos resultados que temos obtido nas aprendizagens e no percurso escolar dos estudantes no país, resumidamente acima expostos, verifica-se que os efeitos esperados pelas diversas políticas dirigidas à educação básica e aos docentes ainda não estão satisfatórios. Também, não são constatadas nas instituições de ensino superior ações de valorização da formação para a docência, ações que não encontram na legislação impedimentos. Não se constata discussões coletivas de docentes nas licenciaturas sobre a formação que estão desenvolvendo, se há integração e interfaces, e sobre o que seria importante fazer para formar profissionais que irão trabalhar nas escolas com nossas crianças e jovens adolescentes.

Temos que considerar que profissões são aprendidas e um trabalho profissional tem características que o distingue de um mero ofício. Hoje um profissional se caracteriza por possuir conhecimentos gerais sobre seu campo de atuação e sobre práticas relevantes a esse campo, por ter conhecimentos bem balizados sobre sua área, por saber transformar esse conhecimento, como nos diz Shulman (2004), em conhecimento para o ensino, para torna-lo acessível, compreensível, apreensível pelos alunos. A docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres. (Abbot, 1988; Avalos, 2013; Roldão, 2007; Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2003).

No contexto das instituições de educação superior

Cabe considerar aqui algumas ações que poderiam ser desenvolvidas no contexto das instituições que formam professores, universidade ou outras, por gestores e docentes, no sentido de criar novas perspectivas para a formação de professores para a educação básica. Essas ações implicam em trabalho coletivo e integrado, e, em considerar que trabalho na educação escolar envolve crianças e jovens em desenvolvimento. Enumeramos algumas possibilidades

1. Desenvolver reflexões coletivas sobre o papel da universidade na formação dos professores face aos desafios que se colocam à docência hoje.
2. Redimensionar e dinamizar novas formas curriculares para a formação de professores.
3. Proporcionar condições de troca de experiências formadoras entre os docentes.
4. Discutir/estudar formas de organização do trabalho pedagógico na sua relação com o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a comunicação professor-aluno.
5. Encampar a interdisciplinaridade e a integração formativa em espaços específicos.
6. Estudar/pesquisar/conhecer as crianças e adolescentes, suas expectativas, crenças, valores e concepções.
7. Estudar/pesquisar a contribuição das disciplinas e práticas curriculares do curso para o desenvolvimento profissional dos estudantes nas licenciaturas.
8. Trabalhar em equipe.

Ações dessa natureza podem contribuir para a criação de uma comunidade de conhecimento educacional, uma comunidade de investigação e uma rede de conhecimento de vivências didáticas e experiências pedagógicas para as mais diferentes áreas do conhecimento, abrindo espaço para inovações educacionais. Desse modo, as formas de exercer a profissão de professor formador de docentes para a educação básica, integrando perspectivas relativas às demandas postas pela sociedade hodierna e à trajetória desejável para as novas gerações, deixam de ser individuais e passam a ser institucionais. (Tedesco, 2006)

Concluindo

No que se refere à formação inicial, resta sem resposta uma clara política integrada na direção das licenciaturas, embora tenhamos avançado recentemente alternativas para essa questão com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, exaradas pelo Conselho Nacional de Educação recentemente (Resolução 02/2015) cujas orientações deverão estar implementadas pelas IES até 2017. Aí se propõe uma base nacional comum para essa formação que, para se concretizar de fato, demandaria que tivéssemos nas universidades centros formadores de professores, de todas as modalidades e níveis, centros onde a pesquisa sobre ensino e docência, sobre escola e escolarização, pudessem florescer ao lado de uma boa formação para a docência na educação básica. Caso contrário a base comum proposta estará fragmentada entre os cursos que continuarão dispersos em várias das unidades nas instituições de ensino superior. Sem um instituído aglutinador a base nacional comum para a formação de professores não tomará sentido e perderá seu significado.

Levando em conta os novos ordenamentos emergentes no mundo contemporâneo, as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais, não se pode deixar de pensar e imprimir ações que, considerando os dados de nossa realidade educacional, possam de fato contribuir para a diminuição das desigualdades que estamos gerando com a dinâmica atual de nosso sistema escolar (em todos os seus níveis).

Nesse sentido, precisamos nos preocupar em garantir para as novas gerações aprendizagens significativas, considerando que o fato educacional é cultural, que o papel do professor é central e que o núcleo do processo educativo é a formação dos alunos; processo que se constitui pelo entrelaçamento de fatores cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, do uso das técnicas ou de recursos diversos, etc., na direção de um pensar que possa distinguir fatos e questões, e ter sentido crítico na direção de sua autonomia de escolhas. Escolas e professores são os agentes desse processo. Boa formação profissional, com consciência social, é necessária para que ações pedagógicas na escola criem as condições para a autonomia e a cidadania, com conhecimentos e sensibilidades que favoreçam a vida humana com dignidade.

Referências

ABBOT, A.D. *The system of professions: an essay on the division of expert labour*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

ALVES, T.; SILVA, R.M. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n.124, 2013, p. 851 - 879.

AVALOS, B.(Ed.) *Héroes o vilanos? La profesión docente em Chile*. Santiago de Chile. Universitaria, 2013.

CALLEGARI, C. *Radicalizar o pacto pelas crianças do Brasil*. IBSA-Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada: <http://www.ibsa.org.br/radicalizacao.php>. Acesso em 09/06/2015.

GATTI, B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*. V. 25, n. 57, 2014, p. 24 – 54.

GATTI, B.A., ANDRÉ, M.E.D.A, GIMENES, N.A.S.,FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). *Textos FCC*, São Paulo, vol. 41, 2014.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI ET AL. A atratividade da carreira docente. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. Fundação Victor Civita, v. 1, 2010, p.139 – 209.

GATTI, B. A. e BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. NUNES; M. M. R. (org.) Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. *Coleção Textos FCC*, vol.29, 2009.

INEP. *Resumos Técnicos – Censo da Educação Superior de 2010, 2011,2013*. http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_cens. Acesso em 21/03/2015.

MONFREDINI, I. MAXIMIANO, G.F., LOTFI, M.C. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2013

RAMALHO, B.;L.NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*, Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, nº 34, jan/abril 2007 p. 94-103.

SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Jossey Bass, San Francisco, CA, USA, 2004.

TEDESCO, J. C. A modo de conclusión. Una agenda de política para el sector docente. In: FANFANI, E. T. (org.). *El Oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Microdados - Saeb/Inep: análises*. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/> Acesso em 06/10/2014.

“E se as unhas roessem os meninos?”: vendo a formação ao modo – ou à moda – da filosofia

Terezinha Azerêdo Rios

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de entrar na conversa sobre os vários modos de ver a formação de professores e arte-educadores, explorando um modo específico que é o da filosofia e procurando estabelecer um diálogo com a pedagogia e a arte. Busco, a partir das características da reflexão filosófica, apontar a exigência de um olhar alargado sobre a formação e a prática dos profissionais na área da educação, numa perspectiva de totalidade, que não pode deixar fora do processo de construção social dos seres humanos nenhuma das diversas dimensões que os constituem: racionalidade, sensibilidade, criatividade. A ousadia da pergunta e a tentativa de criar espaço para o novo e o diferente nos remetem à utopia, visita ao futuro e exercício de desejo.

Palavras-chave: formação de educadores – filosofia – educação – arte – utopia

Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Michel Foucault

Neste texto, procuro compor um novo arranjo sobre o tema proposto – modos de ver a formação arte/pedagogia –, articulando ideias já apresentadas em trabalhos anteriores. Revisito espaços em que tive oportunidade de partilhar vivências com colegas professores e arte-educadores, buscando, ao ampliar o olhar sobre a estreita relação entre a educação, a arte e a filosofia, trazer uma contribuição no sentido de construir uma vida mais plena na escola e na sociedade de que ela é constituinte.

Num primeiro momento, falo de meu modo de ver a formação de educadores, apontando a janela em me debruço para refletir sobre as questões que nos provocam no contexto em que vivemos. É dessa janela que volto, a seguir, meu olhar para a formação e a prática pedagógica, explorando a noção de competência e as dimensões que nela se articulam e realçando a dimensão estética, que nos remete à presença da arte na construção da humanidade. E, por fim, considerando a totalidade como uma categoria fundamental da experiência de pensar, sentir e agir, recorro à noção de utopia para refletir sobre alternativas para uma formação que contemple as pessoas em sua inteireza, numa sociedade em que se encontram mecanismos de esfacelamento das experiências.

A reflexão filosófica: um jeito de olhar

A cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total.

João GUIMARÃES ROSA

Tenho recorrido à afirmação de Guimarães Rosa registrada na epígrafe (ROSA, 1965, p. 236), quando preciso chamar atenção para a necessidade de assumirmos uma atitude filosófica diante das questões que nos inquietam e desafiam. Pois a filosofia, que se caracteriza como uma *busca amorosa de um saber inteiro*, é um exercício permanente de crítica, de um olhar que procura voltar-se para a realidade no sentido de vê-la com clareza, profundidade e abrangência. Ver com clareza, tentando superar os obstáculos que às vezes embaraçam nosso olhar, armadilhas que se colocam para que nos enganemos. Com profundidade, isto é, de maneira radical, indo às raízes, procurando os fundamentos, as causas. Com abrangência, levando em conta todos os aspectos – muitas vezes contraditórios – dos objetos para os quais nos voltamos e os diversos pontos de vista que existem para observá-los. Costumamos pensar que nosso ponto de vista, se não é o único, é o melhor. Assim julgando, assumimos uma atitude arrogante, que contrasta com a atitude crítica que é preciso exercitar.

Olhar criticamente significa procurar “aumentar a cabeça, para o total”. Implica, portanto, uma atitude humilde e corajosa. Humilde, no sentido de reconhecer nossos limites: “a cabeça da gente é uma só e as coisas que há são demais de muitas”. Só quem reconhece que não sabe, que há ainda muito por ser conhecido, empreende uma busca no sentido de ampliar seu saber. E *corajosa*, porque sempre tende a enfrentar perigos, ameaças. O olhar crítico desvenda, aponta coisas que podem nos incomodar, nos desinstalar, nos exigir mudanças para as quais muitas vezes não estamos preparados.

A filosofia é busca de sabedoria. E enganam-se os que reduzem a sabedoria a um exercício próprio apenas da racionalidade. A sabedoria perde seu sentido se nela não estiverem presentes a emoção, a sensibilidade, a imaginação. Por isso, faço apelo à palavra de Manoel de Barros para me auxiliar no início do caminho que aqui pretendo percorrer. Busco seu *Poeminha em língua de brincar* (BARROS, 2007):

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.
 Falava em língua de ave e de criança. Sentia mais prazer de brincar com as
 palavras do que de pensar com elas.
 Dispensava pensar.
 Quando ia em progresso para árvore queria florear.
 Gostava mais de fazer floreios com as palavras do que de fazer ideias com elas.
 Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem que chegar ao grau de brinquedo
 Para ser séria de rir.
 Contou para a turma da roda que certa rã saltara sobre uma frase dele
 E que a frase nem arriou.
 Decerto não arriou porque não tinha nenhuma palavra podre nela.
 Nisso que o menino contava a estória da rã na frase
 Entrou uma Dona de nome Lógica da Razão.
 A Dona usava bengala e salto alto.
 De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou:
 Isso é Língua de brincar e é idiotice de criança
 Pois frases são letras sonhadas, não têm peso, nem consistência de corda para
 aguentar uma rã em cima dela.
 Isso é Língua de Raiz – continuou
 É língua de faz-de-conta
 É língua de brincar!
 Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave extraviada
 Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom senso.
 E jogava pedrinhas:
 Disse que ainda hoje vira a nossa Tarde sentada sobre uma lata ao modo que um
 bentevi sentado na telha.
 Logo entrou Dona Lógica da Razão e bosteou:
 Mas lata não aguenta uma tarde em cima dela, e ademais a lata não tem espaço
 para caber uma tarde nela!
 Isso é língua de brincar
 É coisa-nada.
 O menino sentenciou:
 Se o Nada desaparecer a poesia acaba.
 E se internou na própria casca ao jeito que o jaboti se interna.

Reconhecemos em “Dona Lógica da Razão” a razão instrumental, empobrecida pela
 abordagem cientificista. É preciso resgatar o sentido da razão que, enquanto característica
 diferenciadora da humanidade, só ganha sua significação na articulação com todos os
 demais “instrumentos” com os quais o ser humano se relaciona com o mundo e com os
 outros. É nesse sentido que podemos falar numa razão imaginante, numa razão sensível,
 uma razão apaixonada – por que não? Schiller (1995) afirma que “a razão não acaba quando
 começa o sentimento nem o sentimento acaba quando começa a razão. A razão tem que
 existir para que o sentimento seja humano e sem sentimento não teríamos condição de
 construir a racionalidade”. Foi por isso que, anos atrás, num encontro com arte-educadores,
 dei à minha fala o título “A razão tem corações que o próprio coração desconhece”.

Um exercício de crítica à moda da filosofia caracteriza-se como um esforço de compreensão, isto é, de desvelamento da significação, do sentido, do valor dos objetos sobre os quais se volta. O conceito de compreensão guarda em seu interior uma referência a uma dimensão intelectual e a uma dimensão afetiva. Há uma capacidade de conhecimento, uma argúcia da inteligência, que lê dentro (*intus legere*) ou nas “entrelinhas” da realidade. A este aspecto cognoscitivo se conjuga uma perspectiva de afeto, já anunciada na própria denominação da filosofia, na qual se guarda uma referência à *philia*, amizade, impulsionadora do desejo de ir ao encontro da *sophia*, saber amplo e profundo (RIOS, 2001, p. 44). Articula-se, assim, com o trabalho dos outros saberes, recorrendo a eles e problematizando sua atuação na construção e reconstrução da sociedade.

A filosofia é o lugar da pergunta, do gesto questionador. Maduro (1994) afirma que

[...] talvez o que melhor defina a vida de um ser humano qualquer não são suas respostas, mas as perguntas que carrega nas costas. As perguntas levam o homem a buscar, criar, pensar, imaginar, inventar, transformar, melhorar, enriquecer, preocupar-se, ocupar-se, cuidar, dialogar, escutar e doar-se. Já as respostas – sobretudo se as levamos demasiadamente a sério, definitiva e peremptoriamente, fechando-nos para não ouvir outras tentativas de respostas e perguntas diferentes – correm muito mais o risco de paralisar, congelar, fechar e impor.

E Pereira vai ao encontro desse autor quando nos traz sua proposição de

Que nos posicionemos atrás das sempre colocadas questões e nos preocupemos não tanto com as respostas, mas como o modo como lidamos, como temos lidado com as perguntas, com os efeitos que as perguntas produzem em nós, com os arranjos que fazemos a partir das perguntas, com os jeitos como lidamos com os problemas. (PEREIRA, on-line)

Lugar por excelência da pergunta, a filosofia, ao voltar-se para a questão da formação de educadores, vai indagar sobre o sentido dessa formação: *para que* construir a humanidade? O que se requer para essa construção?

Educar: construir a humanidade

Ninguém nasce humano: torna-se humano. Ao fazer essa afirmação, parafraseio Simone de Beauvoir, que, no seu belo livro *O segundo sexo*, afirma que “ninguém nasce

mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR,1960, p. 9) . Não nascemos humanos, vamos nos tornando humanos por meio de um processo que se chama educação. Nascemos pertencendo a uma espécie, no jeito físico, biológico: somos *homo sapiens*. Mas é o processo educativo, criador e partilhador de cultura, que nos faz passar de *homo sapiens* a *seres humanos*. A cultura, afirma Flávio Di Giorgi, é “essa aventura estranhíssima do homem não se conformar com o mundo que está aí e querer criar um mundo diferente” (DI GIORGI, 1990, p. 130).

A educação é isso: um gesto de formação e está presente em todas as instituições sociais. Não é algo particular dessa ou daquela instituição, mas de qualquer instituição que tenha a intenção de preservar a cultura, de socializá-la, de garantir a permanência de valores e até de ousar transformá-los. Mas há uma instituição que é designada exclusivamente para essa tarefa. Essa instituição é a nossa instituição, aquela na qual desenvolvemos nosso trabalho: a escola. Não cabe apenas à escola educar. Cabe à escola educar de maneira sistemática, planejada, intencional, com objetivos bem definidos para, assim, cumprir bem o seu papel, desempenhar de maneira efetiva sua função social.

Uma das condições para que esse papel se cumpra de maneira competente é a formação – inicial e continuada – séria, rigorosa, dos professores, que vai causar impacto na formação dos estudantes com os quais eles desenvolvem seu trabalho.

Falar em competência do professor é apontar em seu trabalho a presença de várias dimensões: uma dimensão *técnica*, que diz respeito ao domínio de conceitos e de recursos para socializá-los; uma dimensão *estética*, que diz respeito à presença da sensibilidade no trabalho; uma dimensão *política*, que diz respeito ao conhecimento e interferência no contexto social em que se dá a prática educativa, e uma dimensão *ética*, que é fundante da competência, pois diz respeito ao compromisso do professor com a construção do bem comum, da cidadania (RIOS, 2001). Portanto, habilidades de natureza técnica, referentes ao fazer, estão estreitamente articuladas a atitudes de natureza estética, política e ética, que definem a intencionalidade e as implicações desse fazer. É preciso alertar que não se trata de *competências*, no plural, e sim, de dimensões de uma totalidade que abriga no seu interior diversas perspectivas que se articulam. O trabalho competente ou contempla essas dimensões, articuladas entre si, ou não faz jus a essa denominação. O professor competente é um profissional que *sabe fazer bem o que é preciso fazer*. E o que é preciso fazer não é apenas o que é estabelecido pelos órgãos oficiais ou imposto de fora. É aquilo que

corresponde às necessidades da formação de um ser humano e que resulta do conhecimento amplo e profundo da realidade social e dos indivíduos e grupos que a compõem.

Quero destacar, então, a dimensão estética da competência do professor, do educador. Em sua formação e em sua prática é preciso que se leve em conta a presença da sensibilidade (*aisthesis*) na sua experiência de conhecimento da realidade e de si mesmo. Vázquez (1999, p. 75) nos diz que

a relação estética, embrionária e difusa em seus primórdios, é uma das formas mais antigas de relação do homem com o mundo. É anterior não só ao direito, à política, à filosofia e à ciência, mas inclusive à magia, ao mito e à religião, embora não anterior – mas sim vinculada estreitamente em suas origens – à produção material de objetos úteis. Na longa existência que atribuímos, a partir de nosso mirante atual, à relação estética, cabe ressaltar que, se bem que nunca tenha desempenhado o papel principal na vida social – que desempenham em diferentes épocas a magia, a religião, a política ou a economia -, se acha contudo presente em todas as sociedades e, em grande parte delas, como elemento necessário e vital.

Necessária e vital – assim se revela a relação estética. É importante pensar que essa diz respeito à sensibilidade que se manifesta não apenas no contato e na apreciação das obras de arte, mas também nas relações entre os sujeitos, em sua convivência social. A perspectiva sensível se manifesta na afetividade que permeia essa convivência. Portanto, é preciso que ela esteja presente na formação e na prática dos educadores. A primeira exigência é romper com a ideia de que a afetividade é algo que deve ser deixado fora da sala de aula, em nome da “seriedade” do trabalho que aí se realiza. Se quisermos formar seres inteiros, é importante que levemos em consideração todos os elementos que os constituem. E a afetividade é um componente fundamental, uma vez que nossa relação com o mundo e com os outros, principalmente, guarda essa dimensão que se articula com a razão, com os sentidos, com a imaginação. Paulo Freire afirmava que é preciso levar em consideração a “amorosidade” na relação pedagógica. Isso não quer dizer que professores e professoras devam se apaixonar pelos alunos e alunas e esses por aqueles (embora isso possa acontecer!), mas que nos fazeres da sala de aula, como espaço de interação humana, a razão se articula estreitamente com a emoção. Os educadores devem ter consciência de que o rigor e a seriedade ganham seu significado articulados ao afeto, à sensibilidade, na

ampliação do conhecimento. Se a educação é partilha de cultura, o educador, na sua formação, tem necessidade de entrar em contato com todas as manifestações da cultura.

Assim, é preciso pensar numa formação continuada, para além dos cursos de Pedagogia ou de Licenciatura. O professor “formado”, que recebe um diploma, não é um professor pronto. A sua professoralidade (PEREIRA, 2013) vai se construindo no longo processo de aprimoramento e aprofundamento do conhecimento, na experiência do cotidiano na sala de aula, na escola e na sociedade. A boa qualidade de seu trabalho, que se revela naquilo que se chama de trabalho competente, não se refere apenas às suas condições individuais, mas às condições que ele encontra no contexto – salário justo, oportunidades de atualização, estímulo à participação em eventos culturais, reconhecimento, enfim, do valor de seu papel. Aqui parece que falamos do óbvio. Mas já sabemos que o óbvio não é tão óbvio assim, como se costuma dizer. E exige um olhar crítico, que nos fará voltar às necessidades *concretas* dos grupos sociais, neste mundo que é chamado de globalizado.

Não há como fugir a um processo de globalização, se entendermos que o avanço da tecnologia, da comunicação tem proporcionado uma ampliação das relações entre todos os países do planeta. O importante é pensar na feição perversa de que pode se revestir esse fenômeno; na verdade, de que se tem revestido no presente. Estão postas para a escola as indagações de T. S. Eliot: Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento? Onde está o conhecimento que perdemos na informação? Ainda não estamos, efetivamente, numa sociedade do conhecimento. Temos, sim, uma sociedade em que a informação parece disponibilizada para todos. Mas ainda há dificuldade de que ela seja realmente apropriada por todos. E ainda há obstáculos que impedem que ela se transforme em conhecimento, em algo que tenha sentido para aqueles que dele se apropriem. Temos que pensar na responsabilidade da escola nesse contexto. Os professores e professoras terão de pensar nas exigências que lhes são colocadas para uma real partilha do conhecimento e empenhar-se no aprimoramento de seu trabalho (que implica apropriação do conhecimento, para poder partilhar) e na luta pela criação de condições para aquele aprimoramento e para a construção e reconstrução do conhecimento, que é própria da tarefa educadora. Para que construir a humanidade? Para que nela se revelem todas as potencialidades de cada ser humano, para que eles vão se tornando humanos na criação, transformação e apropriação de produtos culturais, múltiplos e diversos: ciência, religião, arte, filosofia. Não é sem razão

que Drummond chama nossa atenção para o fato de que “do mundo o espetáculo é vário e pede ser visto e amado. É tão pouco cinco sentidos. /Pois que sejam lépidos (...), que sejam novos e comovidos”. (DRUMMOND DE ANDRADE, 1983, p. 322).

Visitar o futuro e libertar o desejo

O trabalho da educação, ao partilhar a cultura, consiste em ensinar a olhar o mundo. Se nos detivermos nessa ideia do olhar, podemos, quem sabe, fazer de modo mais rico as articulações entre a filosofia, a educação e a arte. A filosofia procura aguçar o olhar. “Se podes olhar, vê. E se puderes ver, repara”, nos diz Saramago (2000:12). Esse é o intuito da filosofia – fazer reparar, no sentido de olhar com mais cuidado, prestar atenção aos detalhes, descobrir o que está encoberto. A melhor educação será aquela que estimular essa visão mais profunda e alargada. A arte é um dos recursos mais ricos para esse “alargamento” do olhar. Talvez se possa dizer que nenhum espaço se mostra tão acolhedor do encontro da filosofia com a educação como o da arte. Já não se falou tanto na arte de educar? Ou na arte de refletir?

As coisas são “demais de muitas” e os jeitos de olhá-las e vivê-las também são muitos. Cada um de nós olha de seu jeito, de seu ponto de vista. Para ter a possibilidade de conhecer muitos pontos de vista, há que se fazer um esforço de partilhar o que se sabe. Só “aumentamos a cabeça” quando nos abrimos para acolher o que outras cabeças pensam, vivem, criam.

O olhar do outro alarga o meu. Portanto, é preciso criar espaço para pensar diferente, para olhar de um jeito novo as coisas já conhecidas. Deixar aparecer a dúvida, do jeito que diz Francisco Marques, Chico dos Bonecos: “Na dúvida, duvide mais duas vezes. Na certeza, duvide mais três vezes” (MARQUES, 1987, p. 12). Dar lugar para a descoberta e para a invenção. Quer tarefa maior para a educação, que é nada mais, nada menos, do que a construção contínua da humanidade, partilha da cultura, configuração da cidadania, aposta no aprimoramento da qualidade – das ações, das relações, do saber, da vida? Quer tarefa maior para a arte que nos pega, de repente, no cotidiano, nos transporta a esse mesmo cotidiano, transformado, ou a mundos nunca antes visitados, e nos aprisiona, nos liberta,

nos perturba, nos encanta, exige o exercício infinito da imaginação, propõe o desafio de acreditar no que não é acreditável? (RIOS, 2010).

“*E se as unhas roessem os meninos?*”, indaga Guimarães Rosa (1967, p. 21). E, com sua arte, nos provoca ao nos remeter para o que nunca havíamos pensado antes. Educamos no convívio com a arte. E não nos educamos apenas com o conteúdo trazido pelas obras de arte. Educamos-nos com o estímulo à nossa sensibilidade, à experiência estética, que enriquece a práxis docente e a reflexão sobre ela.

É preciso, então, empreender esforços para que na formação e na prática de educadores possa existir essa experiência de um diálogo fértil entre a filosofia, a arte e a educação e se instalem condições para a construção da vida boa de que fala a ética. . Encontra-se aí um desafio porque não estão dadas todas as condições para a construção dessa vida boa. Trata-se de descobrir algumas delas e de inventar, de criar outras. O que se requer é uma *perspectiva utópica*, no sentido, por um lado, de conhecimento claro das características do presente, dos limites que nos tolhem e, ao mesmo tempo, das possibilidades, das alternativas que devemos construir para a superação dos problemas e, por outro, da mobilização concreta, por meio do trabalho, da convivência solidária, para que nosso mundo tenha a configuração que julgamos efetivamente humana, construída por nosso desejo e empenho.

Santos (1995, p. 278) afirma que “a utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar”. No espaço da utopia, reencontramos a incerteza. Mas também a esperança. Utópico não é aquilo cuja existência é impossível, mas é o que *ainda não* existe e em direção ao qual temos que nos mobilizar. Galeano (1999, p. 328) nos diz: “Em língua castelhana, quando queremos dizer que ainda temos esperança, dizemos: abrigamos a esperança. Bela expressão, belo desafio: abrigá-la, para que não morra de frio nas implacáveis intempéries dos tempos que correm”.

Essa é lição que temos que aprender, no mundo complexo e desafiador em que vivemos. Não se trata de ficar à espera. O verbo é *esperançar*.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Vol 2. A experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.

DI GIORGI, Flávio. Os caminhos do desejo. Apud NOVAES, Adauto (org.) *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 125-142.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Nova reunião – 19 livros de poesia. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1983.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L & PM, 1999.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1965.

_____. *Tutaméia - terceiras histórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

MADURO, Otto. *Mapas para a festa*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARQUES, Francisco (Chico dos Bonecos). *Desvendério*. São Paulo: Peirópolis, 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria-RS: Editora UFSM, 2013.

_____. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. Disponível em http://coral.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/Artigo%20J.pdf. Acesso em 20.10.2015.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

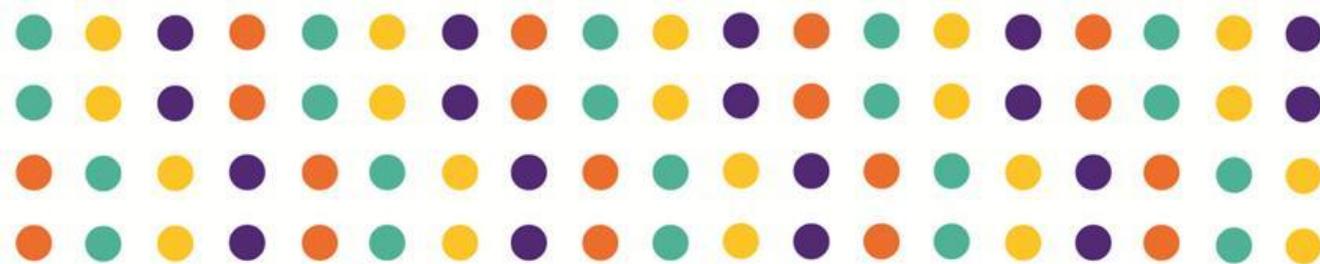
_____. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. Apud FRANCO, Maria Amélia S. e PIMENTA, Selma G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p.101-131.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCHILLER, Friedrich von, *A Educação Estética do Homem*. São Paulo: Iluminuras, 1995.



MODOS DE PENSAR O CORPO NAS INFÂNCIAS, NA FORMAÇÃO E NA MEDIAÇÃO CULTURAL

Ana Angélica Albano (UNICAMP)

Marcia Strazzacappa (UNICAMP)

Virginia Kastrup (UFRJ)

Problematizadora

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCar)



Aconteceu com Estela...

Lucia Maria Lombardi

Resumo: Este texto procura reafirmar a formação corporal de professores como elemento importante a contribuir com a desconstrução de racionalidades de disciplinamento e de práticas opressoras dentro da escola. Sugere que esta formação se faça por meio de propostas que propiciem uma articulação de três eixos norteadores: os fazeres de corpo e movimento, o estudo dos fundamentos teóricos e as práticas de reflexão, pois somente o fazer expressivo ou somente a teoria isolada da prática e da reflexão não resulta em transformações dos valores docentes. Este texto foi inspirado por uma experiência vivida por Estela, aluna de um curso de Pedagogia, e em reflexões da autora desde suas experiências profissionais e suas pesquisas de Mestrado e Doutorado.

Palavras-chave: corpo e movimento; educação infantil; disciplinamento; formação de professores.

Precisamos urgentemente aprender a investigar o momento do encontro educacional entre o professor e os seus alunos em toda a sua complexidade e simplicidade e em sua pequenez, que é, de fato, a sua maior grandeza.

Zenita Cunha Guenther

Ser professora e professor significa ter disposição para o exercício de muitas funções, das mais simples às mais complexas, a partir da especificidade de um mesmo papel. O entendimento da profissionalidade como aquilo que é característico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem o ser professor/a (SACRISTÁN, 1991), nos faz lembrar que estamos envolvidos em uma profissão que não mobiliza somente saberes operativos e técnicos, não somente conhecimentos e métodos de trabalho – como se isso fosse pouco –, mas também nossa subjetividade no desenvolvimento de diversas demandas.

Como membros de um coletivo de trabalhadores, acompanhamos e participamos das lutas da categoria por melhores condições de trabalho ligadas a um conjunto de elementos que dão suporte para o ofício docente, tais como: formação; materiais de ensino; saúde; instalações físicas das escolas; relações entre pares; salário; progressão na carreira; controles externos, participação e democratização; reais condições de vida dentro e fora da escola, sendo que cada um desses constituintes pode afetar o fazer pedagógico, representando desgastes ou avanços no exercício da profissão (LOMBARDI, 2012).

Sem deixar de reconhecer a importância da identidade de classe, temos que pensar e repensar cotidianamente nossa identidade própria, a partir de nossas preocupações com a educação que acontece na realidade de cada escola e universidade. Ali nos é exigido lidar com questões relacionadas às culturas inseridas na instituição em que atuamos, à legislação do ensino, à comunidade escolar, aos alunos e suas famílias, à construção e redefinições dos currículos, à prática educativa, entre outras.

A pedra fundante que constrói nosso ofício, todavia, é a motivação do “encontro” que acontece entre a professora ou o professor e as/os estudantes. As interações inseridas no espaço da escola e, de modo mais específico, na sala de aula, propiciadas pelo convívio, tornam-se o lugar onde todas as facetas da profissão, anteriormente mencionadas, se reúnem e se manifestam, e criam uma relação educativa que nos leva a refletir sobre os valores que norteiam os procedimentos que encaminhamos e sobre qual tipo de prática desejamos realizar.

As pesquisas realizadas pela psicóloga cruzeirense Zenita Cunha Guenther demonstram que a maioria dos problemas educacionais resulta, de uma forma ou de outra, da maneira como se desenvolvem as relações interpessoais. Para Guenther (1997) educar implica intervir considerando a multidimensionalidade do ser humano, ou seja, a pessoa na complexidade de sua organização física, psicológica, emocional e social. Essa complexidade é explicitada no processo educacional contextualizado que faz figurar a relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O objetivo da educação, a seu ver, é propiciar às pessoas que sejam cada vez mais capazes de enfrentar os problemas de sua época e do lugar em que vivem, que sejam capazes de pensar por si, de tomar decisões e de serem livres.

Para isso, a autora valoriza o momento do “encontro educativo”. De acordo com ela existe um considerável corpo de pesquisas em educação direcionado a situar os elementos anteriores e posteriores ao momento do encontro, tais como: objetivos e planejamentos, implicações ambientais, legislação e política educacional, equipamentos e instalações, análise de resultados, porém, os estudos sobre o momento concreto são raros, por ser mais complicado e mais volátil tratar das relações entre educador e alunos. Guenther (1997, p. 40) afirma:

De fato, se não houvesse esse “momento concepcional” em que o educador e o educando encontram-se com a intenção expressa e aceita de

fazer acontecer a educação, pouco teríamos a estudar sobre o assunto. Precisamos urgentemente aprender a investigar o momento do encontro educacional entre o professor e os seus alunos em toda a sua complexidade e simplicidade e em sua pequenez, que é, de fato, a sua maior grandeza.

Dentre os diversos determinantes e saberes que interagem no processo de ser professora, ampliar a visão de educadores/as a respeito da corporeidade e investigar a importância do corpo na infância, focalizando a atenção na escola e na dimensão expressiva do movimento, é uma das tarefas que abracei mais especialmente em minha trajetória, desde os primeiros passos de minha formação, até o presente momento. Neste sentido, posso afirmar que pensar em corpo e movimento na escola está longe de significar uma preocupação unicamente voltada às aulas de Expressão Corporal.

Evidentemente, para se trabalhar com movimento na escola é preciso haver uma formação corporal consistente dos/das profissionais, bem como seu preparo para o planejamento das aulas, sua execução, a reflexão, a avaliação, apreciando-se a metodologia adotada e os passos ou ações que devem ser levados em consideração nas ações com o corpo no que diz respeito às etapas de pesquisa, expressão, criação e comunicação (STOKOE e HARF, 1987).

Mas debater temas tais como o corpo na escola, o corpo na infância, ou o corpo no trabalho pedagógico na Educação Infantil, significa ter consciência de que o momento do “encontro educativo” entre adulto-educador e criança não se restringe à sala de aula, além do que, deve ser uma interação que dá provas de respeito à pessoa humana, independentemente de sua faixa etária, etnia, condição socioeconômica, crença religiosa ou gênero, reconhecendo-se a necessidade de humanizarmos mais a vida que construímos cotidianamente.

O corpo não está presente na escola somente durante os breves horários das aulas de “Corpo e Movimento” ou “Expressão Corporal” (isto quando essas aulas existem nas grades curriculares...). Para além de um preparo para o trabalho com a linguagem corporal durante as aulas, está em questão, primeiramente, a necessidade que ainda se faz presente de se promover uma ruptura paradigmática quanto ao corpo oprimido, ao disciplinamento do indivíduo, ao adestramento e à docilização do sujeito, desígnios que continuam a fazer parte das vivências escolares em todos os níveis de ensino.

Em 2012 fui responsável pela disciplina de 90 horas denominada “Estágio Supervisionado I em Educação Infantil” (sendo 30 horas cumpridas em encontros na

universidade e 60 horas de estágio nos CEIs – Centros de Educação Infantil), inserida no curso de Pedagogia da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba e, naquela ocasião, cotidianamente eu, a outra professora que junto comigo exercia esta função e as/os estudantes do 6º semestre do curso, nos confrontávamos, inconformados, com cenas que desejaríamos fossem já ultrapassadas nos dias atuais.

Uma de nossas alunas, Estela, escreveu em seu Diário de Campo o seguinte relato¹:

5º DIA

Maternal 1 B

Mais polícia no bairro. contei umas cinco viaturas quando cheguei. Quando fui embora ainda estavam lá. Bem na entrada do bairro.

Hoje aconteceu um negócio bem chato. Cada criança senta em cima de um bichinho colado no chão. A professora X. não estava e a outra estava dando banho nas crianças, levando uma a uma para o banheiro. Eu, cheia de bossa, resolvi sentar na roda com as crianças e a 'tia'. Para esperar a hora do almoço e o tempo que cada uma tomava banho, ela resolveu ler um livro de história. Esse livro tinha textura. Era um livro sobre animais, e quando ela pedia, as crianças repetiam a 'voz' do animal. Também passava por todos para que passassem a mão na textura, pelos, couro, pena, etc, para mostrar como era se pudessem passar as mãos no bicho. Acontece que em pouco tempo aquilo virou uma bagunça e todas as crianças saíam do seu lugar para tocar o livro. Um dos meninos que chegou do banho sentou do meu lado e notei que ele era muito tímido, porém muito interessado na história. Quando foi a vez de passar a mão na textura eu disse para ele ir também passar a mão. Estavam quase todos em pé ou próximos da 'tia'.

Quando ele chegou perto, ela deu um grito enorme, dizendo a ele que só quem estivesse sentado no seu lugar podia passar a mão no bicho. O menino começou a chorar, não choro de gritos ou caretas. Um choro de lágrimas sem fim e sem nenhum som voltou para o seu lugar. Ela ainda terminou dizendo que ele sabia que o combinado era esse. Senti-me a última das criaturas, afinal eu tinha dito que fosse. Ele olhava para mim com mágoa e chorava mais. Fiquei com um bolo na garganta. Ele achou que eu também era uma autoridade na classe. Eu achei que já estava na hora de me soltar mais no estágio e certamente a 'tia' achou que eu estava saliente demais, tentando mudar as regras pré-estabelecidas.

Concluo que este estágio, apesar de tudo, não será nada fácil e devo ficar de boca fechada.

O sensível relato de Estela me entristece. Quando nos dedicamos a trabalhar com linguagens expressivas e corporais no campo da educação, objetivamos desconstruir formas adultocentradas, autoritárias, hierarquizadas e cristalizadas de estabelecer relações a fim de possibilitar à criança um desenvolvimento sensível e integrador, que lhe permita usar o

¹ Apesar da estudante ter fornecido suas notas e autorizado sua utilização para a escritura do presente texto, optei por não mencionar seu nome completo por motivo de ética na pesquisa, bem como não citar nem o nome da professora mencionada, nem o da escola.

corpo como fonte de investigação do meio social e de conhecimento de si mesma. Objetivamos repensar as concepções de ser humano, de infância e de criança que perpassam nossas ações pedagógicas para que tratemos as crianças como pessoas merecedoras de maior respeito em relação às suas necessidades. Objetivamos transcender o âmbito dos discursos sobre a natureza infantil em sua necessidade real de brincar e se mover para ser capaz de conhecer a si e ao mundo e realizar transformações em nossos valores, os quais orientam nossas práticas.

Entretanto, observamos frequentemente nas escolas, como se percebe no relato anterior, práticas escolarizantes voltadas a submeter o corpo – e, forçosamente, a mente, a pessoa como um todo – impedindo “questões que nascem dos corpos”, conforme Almeida (2001, p.123-124), que afirma também:

O corpo conturba o sistema, tal como a paixão o faz em relação à topologia dominante. O corpo é uma ameaça constante ao sistema. E, por isso, ele é sistematizado para “caber” naquele. De onde o grande aparato do sistema educacional: carteiras e outros mobiliários, a arquitetura, a disposição dos espaços, as relações entre os habitantes da escola, as sistemáticas de aprovação e reprovação, os projetos, os conselhos e os burocratas do ensino. São ações e reações contra o corpo.

“...ela deu um grito enorme, dizendo a ele que só quem estivesse sentado no seu lugar podia passar a mão no bicho. O menino começou a chorar...” O menino era um bebê (de uma classe de Maternal 1), assim como reconhecemos ser a criança pequena, de zero a três anos. O corpo do bebê conturba e ameaça o sistema. Então, muitos professores reproduzem gestos repressores desde o segmento de berçário, por serem esses os gestos conhecidos, aprendidos e introjetados ao longo de suas vidas escolares e de suas fases de formação docente – formação inicial, formação continuada, formação em serviço. Esse tipo de atitude do profissional nem sempre é consciente, e, principalmente por esse motivo, revela seus valores (LOMBARDI, 2011). A falta de formação ou a formação fragmentada sobre a corporeidade faz com que as incertezas que surgem no início dos cursos de formação se reflitam na pré-escola. Dentre outras, pesquisas como aquela realizada por Figueiredo (1998) constataram que pedagogos encontram problemas ao iniciar suas carreiras na instituição escolar devido à falta de preparo. Apresentam resistência acentuada ao trabalho com corpo, movimento e expressividade corporal, dificuldades em romper com movimentos padronizados e grande tendência a uma contenção motora a fim de disciplinar e reprimir as

crianças.

Strazzacappa (2001) igualmente ajuda a compreender a situação relatada por Estela quando aponta para o fato de que o movimento corporal sempre foi dentro do espaço escolar uma moeda de troca. A imobilidade física funcionando como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio. A autora, iluminando como tudo funciona na escola a partir da continuidade de hábitos disciplinadores do corpo, escreve (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70):

Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto.

Observei nos relatos de Estela, tanto em seu relato escrito, aqui reproduzido, como em suas narrativas sobre o fato durante os encontros de orientação de estágio, o quanto se fizeram evidentes naquele acontecimento intenções de controle e de poder relacionadas a ela mesma, enquanto adulta e estagiária ali presente, intenção esta comumente exercida dentro das instituições: *alguém que exerce um poder* de avaliar, classificar, enquadrar, recompensar e punir sobre aqueles tidos como dependentes ou subordinados. Neste caso, um poder que almejava reafirmar quem está no comando, além de corrigir e punir. Assim, foram submetidos tanto o bebê quanto a futura pedagoga – em processo de constituição de sua identidade – e, porquê não dizer, magoados e entristecidos em relação à escola, *instituição disciplinar*.

Foucault (1987) adverte que na escola, como em outras instituições disciplinares, existem técnicas essenciais e minuciosas (tais como os prêmios que são distribuídos por bom comportamento) que definem uma nova microfísica do poder. São pequenas astúcias dotadas de grande poder de difusão, as quais, embora de aparência inocente, constituem eficientes dispositivos de coerção. Segundo Foucault (1987, p. 120), "a disciplina é uma anatomia política do detalhe" e todo detalhe é importante. Nessa tradição do detalhe se localizam todas as meticulosidades da pedagogia escolar e todas as formas de treinamento. Nessas instituições tudo leva a comportamentos humanos estabelecidos e homogêneos.

Diante das cenas que presenciamos ainda em muitas de nossas escolas, é que sugiro a importância se serem implementados nos cursos de formação de professores projetos de

formação corporal baseados em perspectivas críticas e transformadoras dos paradigmas vigentes, compreendendo que pensar em respeitar a corporeidade de crianças, adolescentes e jovens na escola não é algo que se restringe à inclusão de uma aula de “Movimento” na grade curricular, mas sim, que significa uma reconfiguração de saberes por parte de todas e todos as/os profissionais da educação, superando os papéis autoritários e tradicionalistas típicos do poder disciplinar, bem como as clássicas dicotomias propostas pela perspectiva epistemológica da ciência moderna: ciência/cultura, corpo/cérebro, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjetividade, arte/ciência, etc. (CUNHA 2008, 2009). Reafirmo a formação corporal de professores como elemento importante a contribuir com a desconstrução de racionalidades de disciplinamento e de práticas opressoras dentro da escola por meio de propostas que propiciem uma articulação de três eixos norteadores: os fazeres de corpo e movimento, o estudo dos fundamentos teóricos e as práticas de reflexão, pois somente o fazer expressivo ou somente a teoria isolada da prática e da reflexão não resulta em transformações dos valores docentes (LOMBARDI, 2011).

Não evoluímos o suficiente em relação a valores e atitudes na escola. Este texto foi inspirado por uma experiência vivida por Estela e por aqueles bebês do Maternal 1, mas continua a acontecer em outros contextos.

Há insatisfação com as práticas educacionais e o intuito de se promover transformações, que têm sido manifestados desde a metade do século XX, a partir de tentativas e experimentos de inovação, sobre os quais as opiniões se dividem e cuja implementação, por vezes, leva a mudanças frutíferas e, por vezes, essas sequer se efetivam. Isto ocorre porque a mudança educacional e a melhoria das práticas envolvem um processo mais abrangente de revisão de valores. Conforme Cunha (2008, p. 468-469), alterar as práticas tradicionais utilizadas em sala de aula não é tarefa simples, pois elas são alicerçadas numa consistente trajetória cultural:

São mais de dois séculos de presença do pensamento positivista a influenciar as experiências com a educação escolarizada e as representações sociais que fazemos da escola e da sala de aula. A utopia republicana, ao garantir a democratização da educação fundamental, favoreceu o fortalecimento quase universal das funções da escola e os papéis dos professores e alunos. Essas funções são experienciadas pelos futuros professores com forte inserção temporal, pois todos apreendem essas representações por longos anos de formação.

A consciência a respeito dessa matriz cultural e as críticas feitas à tradicional

organização acadêmica do currículo não têm sido suficientes para promover mudanças. Por esta razão, muitas e muitos de nós nos perguntamos: o que pode colaborar efetivamente para que ocorram transformações nos modos de ensinar e aprender?

Relembro dois autores que mencionam o quanto nós, mestres, mudamos menos do que imaginamos: Miguel G. Arroyo (2002), professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Ricardo Ribeiro (2004), professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Refletindo sobre o fazer profissional do professor, Arroyo (2002) destaca uma exposição na entrada de uma escola sobre sua história, desde a inauguração. As memórias da escola proporcionaram um incômodo nas professoras que a observavam por entenderem que “passam os anos e continuamos tão iguais”, que poderíamos estar nas fotos no lugar dos mestres de outrora, repetindo traços, hábitos, saberes e fazeres.

Ao comentar sobre as evoluções relacionadas com a escola nos últimos séculos, Ribeiro (2004) afirma que, olhando para a escola de hoje, percebe-se com perplexidade que as práticas pedagógicas mudaram pouco nos últimos cem anos. Nem tudo se manteve, pois algumas mudanças, no caso dos professores e dos alunos, ocorreram: de um lado, um brutal empobrecimento material e social dos professores, com grande perda de prestígio da profissão, e, de outro, modificações nas famílias, nas fontes de informação e nos processos de socialização das crianças. Porém os modelos de ensino são reproduzidos. O autor relembra uma paródia da história de Aristarco (professor no Liceu, uma escola da aristocracia da época), personagem do romance *O Ateneu*, de Raul Pompéia, uma das obras mais importantes do realismo brasileiro. Na paródia comentada por Ribeiro, Aristarco volta aos tempos de hoje e fica espantado com os automóveis, aviões, computadores, televisão. Entra em pânico por não entender o mundo onde se encontra, até que vê uma mulher de guarda-pó, mãos sujas de giz, braços carregados de cadernos, entrando numa escola. "Finalmente uma cena familiar! Sem hesitar, ele entra na escola e, aí sim, sente-se em casa." (RIBEIRO, 2004, p.117).

Penso que estejamos vivendo um período ambíguo. Viemos de um longo processo histórico no decorrer do século XX que saiu de um período de desvalorização infantil para um gradual reconhecimento da criança em seu estatuto de sujeito de direitos. A partir do momento em que se decide valorizar a criança como sujeito, como um cidadão, o campo da educação se vê mobilizado a considerar os princípios de pensá-la como igual, portadora dos

mesmos direitos que todos os seres humanos. No entanto, ainda encontramos dificuldades em aceitar a criança como igual, porque sua alteridade gera inquietações.

Então, assistimos a dois movimentos contraditórios na esfera escolar, acontecendo ao mesmo tempo. Vemos ainda hoje escolas impregnadas por concepções cristalizadas, herança de mais de dois séculos do pensamento positivista que influenciou a educação: práticas escolarizantes assumidas como condição de normalidade, como por exemplo, ações pedagógicas baseadas na dicotomia entre corpo e mente, na opressão e no disciplinamento do corpo e do movimento, os minuciosos dispositivos de poder usados na escola como os castigos, deméritos, classificações, vigilâncias, enfileiramentos que visam o disciplinamento que torna os corpos dóceis.

Da mesma forma, vivemos um tempo de esforços pelo enfraquecimento das manipulações e opressões das crianças na escola, atitudes que desrespeitavam suas necessidades e as desmereciam em sua dignidade humana. Procuramos desenvolver ações que respeitem a criança como sujeito que aprende de forma integrada, por meio da experiência, na vivência com os outros, com a natureza, pessoas, objetos e animais. Procuramos trabalhar respeitando a complexidade da criança sem privilegiar algumas áreas em detrimento de outras. Muitas/os educadoras/es empenham esforços em lutar para que na educação da infância não mais sejam desprezadas as dimensões afetiva e lúdica. Procuramos repensar a divisão rígida de horários nas creches e pré-escolas, reconfigurar seus espaços e refletir sobre os materiais. Procuramos permitir o movimento, a comunicação e a produção de sentidos, que possibilitam à criança se desenvolver.

Nossa luta, portanto, parece evidente. E para expressá-la escolho palavras urgentes, escritas já há tempos pelo professor Alexandre Mate: reconsiderar e questionar as tantas obviedades, simplificações, aligeiramentos e repetições presentes na formação de educadores e das quais estes lançam mão em suas práticas pedagógicas, sem questionar as ideias subjacentes a essas obviedades educacionais. Ousar abandonar os discursos vazios e imobilistas (discursos carregados de indignação que acusam as posturas e metodologias tradicionais de não darem conta do recado) típicos do “exército da grita” ou “exército da tagarelice intermitente” que teme atitudes de contra-obviedade que busquem alternativas para uma efetiva revisão dos discursos hegemônicos (MATE, 1996). Em defesa das Estelas e dos bebês, a luta se justifica.

Referências

- ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Pedagogia: corpo e paixão. In: Duran, M.; Alves, M; Neto, E. (orgs.) *Educação & Linguagem*. Revista da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, S.P.: UMESP. Ano 4, nº 4, jan/dez/2001, p.113-128.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. São Paulo: Vozes, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. *Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão*. In: Eggert, Edla.; Traversini, Clarice.; Peres, Eliane.; Bonin, Iara. (orgs.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, livro 1, 2008, p.465-476.
- CUNHA, Maria Isabel da. *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. In: Pimenta, Selma; Almeida, Maria Isabel de. (orgs.) *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 211-236.
- FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. *O corpo: da infância a sala de aula*. 1998. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, S P, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GUENTHER, Zenita Cunha. *Educando o ser humano: uma abordagem da psicologia humanista*. Lavras, Mercado de Letras, 1997.
- LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. *Docentes da primeira infância: condições de vida, de trabalho e de formação profissional*. Anais do XVI ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas, 2012.
- LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. *Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. *Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MATE, Alexandre Luiz. *A linguagem teatral como alternativa ao óbvio educacional*. In: *Formação do educador - tarefa do Estado, dever da Universidade*. São Paulo: EDUNESP, 1996. Edição especial, São Paulo, n. 3, p. 127-144.
- RIBEIRO, Ricardo. *Dez princípios sobre professores e formação de professores*. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 117-126.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: Nóvoa, Antonio. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1991.
- STOKOE, Patricia e HARF, Ruth. *Expressão corporal na pré-escola*. São Paulo, Summus, 1987.

STRAZZACAPPA, Márcia. *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, Apr. 2001.

De quintais e outros que tais

Ana Angélica Albano

Resumo: O artigo propõe uma reflexão sobre os modos de pensar o corpo nas infâncias, tomando como ponto de partida as memórias de infância da autora. Analisando as brincadeiras dos quintais da sua infância e a atual inclusão destas no currículo escolar, ela observa que, ao saírem do horário livre do recreio e serem incluídas no planejamento semanal dos professores, muitas brincadeiras são destituídas dos seus conteúdos originais e dos desafios inerentes à sua natureza. Como consequência desse excesso de proteção, está-se formando uma geração de crianças que não têm consciência corporal, que não sabem avaliar riscos. O artigo ressalta a necessidade de os educadores estarem atentos às diferenças individuais, reconhecendo a importância dos desafios e compreendendo que o tempo do amadurecimento não é o mesmo para todas as crianças.

Palavras-chave: infância; quintal; recreio; consciência corporal; brincadeiras tradicionais.

A bicicleta e o monte de livros

No quintal a gente gostava de brincar com palavras mais do que de bicicleta.

Manoel de Barros

Quando terminei o curso primário, como minhas notas durante todo ano haviam sido muito boas, meu pai, que nunca elogiava meus boletins, me ofereceu um presente a escolher: uma bicicleta nova ou um monte de livros.

A bicicleta que havia ganhado antes de completar 6 anos, era pequena e ainda conservava as rodinhas traseiras, mas sem pestanejar escolhi o monte de livros.

O monte não foi tão grande, nem durou tanto como havia imaginado, mas o prazer e a permissão para escolher os livros foram o melhor dos presentes.

Acredito que esta escolha tenha definido um caminho, que determinou muitos outros ao longo dos anos.

Lá no meu quintal

Há quem se lembre com saudades da infância pelos passeios de bicicleta, as corridas de pega-pega, os jogos de bola, as horas nadando no mar, na piscina ou trepando em

árvores, muros e telhados. Memórias de quem teve um quintal, onde os jogos corporais aconteciam diariamente, sem a necessidade de um currículo oficial para legitimá-los.

Minha infância transcorreu num grande quintal, com árvores, escorregador, balança e gangorra de madeira, construídos pelo meu avô Leandro Albano – exímio carpinteiro –, com tanque de areia, galinhas, coelhos, cachorro e um muro que nos separava do quintal vizinho, onde moravam também muitas crianças.

O muro era uma fronteira ilusória, a separar-nos da casa ao lado. Apoiando-me nos galhos de um pinheiro, que ficava bem na divisa, facilmente escalava o muro e nele me sentava para trocar confidências com minhas vizinhas, sonhando com o dia em que abríamos ali um portão, para “facilitar” nossa comunicação. Uma colega da escola, que reencontrei anos mais tarde, disse lembrar-se desse portão que nunca existiu, a não ser em nossa imaginação de criança. Na sua memória de visitante ocasional, havia duas casas ligadas por um portão no muro, onde muitas crianças brincavam sem nenhum adulto à vista.

Apesar desse grande quintal “duplo”, repleto de crianças e brincadeiras e das longas férias na fazenda de meu avô Raul Medeiros, inúmeras vezes escrevendo sobre minha infância, surpreendo-me falando do prazer da descoberta da leitura como a lembrança mais querida. Recordo-me de trepar nas árvores, muitas vezes com um livro na mão, procurando um refúgio para minhas leituras. Lembro-me, também, de brincar de ler livros com minha vizinha Ana Lúcia de Jesus, cada uma lendo em voz alta um trecho, compartilhando a mesma história. Como Manoel de Barros... “A gente gostava de brincar com palavras mais do que de bicicleta” (BARROS, 2003, p.X).

Na hora do recreio

Apesar do pouco interesse pela bicicleta, nenhuma aptidão para esportes, brincava muito de pega-pega, esconde-esconde, barra-manteiga, cabra-cega, amarelinha. Pulava corda, em grupo ou sozinha, e me envolvia em muitas, muitas brincadeiras de roda.

O interessante é que estas brincadeiras povoavam a hora do recreio, integrando crianças de diversas idades, sem intervenção dos adultos. Não me recordo de nenhuma professora ensinando-nos a brincar de roda, nem a pular corda, e as amarelinhas eram desenhadas por nós, de acordo com nossa capacidade de ocupar o espaço e correr riscos.

Não se falava de danças circulares, naquela época, mas as cirandas e outras brincadeiras de roda entravam no recreio, sem maiores cerimônias... Ou será que minha memória subtraiu os adultos da cena? Tampouco me recordo de alguma atividade corporal orientada na escola antes dos meus 11 anos de idade, quando as aulas de educação física passaram a fazer parte do currículo do, então, chamado curso ginásial.

No entanto, relembro hoje estas brincadeiras, percebo que têm uma sabedoria corporal. Arriscaria mesmo a dizer que são a manifestação de uma sabedoria corporal arquetípica. Combinam movimentos e imagens simbólicas presentes em folguedos populares de diversas culturas. Observemos, por exemplo, os esforços necessários para o equilíbrio em um pé e depois nos dois, braços abertos em cruz, enquanto percorremos o caminho entre o céu e o inferno no jogo da amarelinha ou a destreza necessária para pular, entrando e saindo do jogo, de acordo com ritmo da corda, às vezes obedecendo às exigências de uma cantiga, além das diversas rodas cantadas e suas imagens dramáticas. Estes jogos, possivelmente, nasceram de uma necessidade ancestral de adaptação.

Senhora dona Sanja coberta de ouro e prata
 Descubra o seu rosto, queremos ver sua cara.
 que anjos são são estes que andam me rodeando
 de noite e de dia
 padre nosso ave maria

Como fui sempre atraída fortemente pelas imagens, enquanto cantava ficava imaginando como seria a *Senhora dona Sanja coberta de ouro e prata* ou onde seria o Tororó que não tinha água, mas tinha uma bela morena.

Fui no Tororó beber água não achei
 Achei linda Morena
 Que no Tororó deixei...

Nas nossas rodas, pontes estremeciam, água tinha veneno e matava, atirávamos pau no gato, enquanto lobos não tinham medo de ninguém.

*.....eu fui passar na ponte
 a ponte estremeceu
 agua tem veneno morena
 quem bebeu morreu*

*vamos passear no bosque
 enquanto seu lobo não vem
 seu lobo é um homem, não tem medo de ninguém!*

tá pronto seu lobo?

*atirei um pau no gato tô
mas o gato to tô
não morreu, reu...
dona Chica ca cá
admirou-se se do berrô, do berrô que o gato deu! Miaaaau!!!*

Estas imagens eram terrenos férteis para fantasia, numa época em que ainda não se ouvia falar em poluição dos rios e as brincadeiras infantis não tinham que ser politicamente corretas. Como eram transmitidas oralmente, as letras das cantigas e a movimentação das brincadeiras sofriam variações, mas eram basicamente as mesmas. Pesquisando alguns destes jogos, que hoje fazem parte de manuais de atividades para professores de educação infantil, surpreendi-me ao perceber que, entre outras mudanças, suprimiram a frase “*seu lobo é um homem não tem medo de ninguém*” do jogo “*Está pronto, seu lobo?*” e recomendam que se troque a letra do *Atirei um pau no gato...* para *Não atire um pau no gato...* Além de outras prescrições pedagógicas. Será que também retiraram o mal dos contos de fadas, para torná-los pedagogicamente corretos?

Não me lembro de sairmos maltratando gatos depois de girarmos na roda e cairmos sentadas no chão cantando a altos brados o *berrô* que o gato deu! Miaaaauuu!!!

Porém, tudo isto só fui refletir muitos anos mais tarde.

Sobre mitos, contos de fadas, cantigas de roda e brincadeiras tradicionais

*Se não dá para rir, não dá para chorar, não dá para ter medo...
não tem graça a história!*

Tatiana Belinky

Os mitos e os contos de fada expressam símbolos que provêm tanto da consciência como do inconsciente e são, portanto, capazes de unir ambas as partes. Para Jung (1982, p. 170), a narração de contos de fadas “produz sempre um revivescimento e uma recordação de seu conteúdo, operando, conseqüentemente, uma nova ligação entre a consciência e o inconsciente”. Por analogia, podemos dizer que o mesmo acontece com o simbolismo manifesto nas rodas cantadas e nas brincadeiras tradicionais.

Embora eu não tenha sido uma criança muito ativa corporalmente, preferindo o sossego dos livros à bicicleta, as brincadeiras no recreio e no quintal eram atividade física

cotidiana, faziam parte do “cardápio diário” das crianças naquele tempo. Promoviam a movimentação necessária para um desenvolvimento saudável e, ao mesmo tempo, alimentavam a fantasia, reavivando as raízes da consciência, como observou Jung. Essas atividades que aconteciam espontaneamente entre crianças estão hoje delegadas a profissionais especialmente treinados e acontecem em espaços especializados.

Sem dúvida as infâncias são diferentes, e precisamos evitar cair tanto num saudosismo estéril, como na adesão apressada a modismos efêmeros. O importante é observar como as culturas infantis refletem os modos de viver, a situação geográfica, a distribuição dos espaços, a divisão de responsabilidades dos adultos, pais e/ou professores – enfim, a organização social de cada época e cultura.

Quando as crianças tinham garantido o espaço dos quintais e/ou das ruas para suas brincadeiras, eram soberanas nos seus territórios. Havia uma cultura da infância, transmitida oralmente entre crianças, que compartilhavam, sem separação por idades, os jogos ao ar livre ou de salão. As famílias eram numerosas, e muitas aprendizagens aconteciam na convivência entre irmãos, primos e vizinhos.

Atualmente, não é incomum famílias com filhos únicos, os espaços de quintais são quase inexistentes e as ruas, perigosas demais. A dificuldade de deslocamento nas cidades restringiu muito a possibilidade de encontro espontâneo entre as crianças, aumentando, conseqüentemente, a esfera de interferência dos adultos nas suas brincadeiras. As crianças, hoje, precisam de adultos para poder encontrar seus pares, e as atividades corporais acontecem, quase sempre, sob a direção de um educador.

O que era vivido espontaneamente entre as crianças, agora faz parte de manuais de atividades elaboradas, muitas vezes, a partir da reconstituição de lembranças de infância de pais e avós.

O fato de as brincadeiras tradicionais estarem incluídas oficialmente nos currículos da educação infantil pode significar o reconhecimento da sua sabedoria. No entanto, ao saírem do horário livre do recreio e serem incluídas no planejamento semanal dos professores, não deveriam ser destituídas dos seus conteúdos originais, despidas dos elementos transgressores inerentes à sua natureza. É preciso cuidado para não pedagogizarmos as brincadeiras, esterilizando-as. Excesso de assepsia torna os organismos mais vulneráveis...

Dra. Nise da Silveira, no prefácio à edição brasileira do livro *A interpretação dos contos de fadas*, de Marie Louise Von Franz, propõe que “os contos de fada são o veículo adequado

capaz de trazer à consciência infantil em formação, de maneira assimilável, as ricas substâncias contidas nas raízes da psique. Deveriam ter um lugar importante na educação”. E faz, em seguida, uma advertência contundente: “Infelizmente assim não acontece. Mesmo quando oferecidos à criança costumam vir hoje retocados inescrupulosamente, os personagens são bonzinhos e alambicados. Sua força salutar fica perdida.” (SILVEIRA, 1981, p. 11).

Não podemos pensar em corpo destituído de psique. O corpo sonha, imagina, expressa símbolos. A tendência contemporânea de aplinar os caminhos, tornar lobos bonzinhos, monstros inofensivos e pedagogicamente corretos, enfraquece a criança. Ao camuflar o mal, escamotear o medo, negamos a possibilidade da luta redentora, deixando a criança indefesa contra as emoções negativas que experimenta. Ao protegê-la das imagens que provocam raiva, medo, ciúmes, evitamos que trave o combate heroico necessário ao seu amadurecimento e, sobretudo, retiramos da brincadeira todo o potencial de diversão. É na vivência do conflito, experimentando soluções imaginárias, que a criança se diverte e, ao mesmo tempo, aprende a lidar com os afetos assustadores e exercita a coragem, harmonizando o mundo interno com o externo. Fantasia cria realidades. Fantasia, para a criança, é realidade. A carência de fantasia estimulante pode ser tão prejudicial para a mente infantil como a carência de sol e alimento adequado é prejudicial para o organismo em crescimento.

Como bem expressou Tatiana Belinky (1990): *“Se não dá para rir, não dá para chorar, não dá para ter medo... não tem graça a história!”*

O que aconteceu com os tanques de areia?

Fui criado no mato e aprendi a gostar das
coisinhas do chão -
Antes que das coisas celestiais.
Manoel de Barros

Muitas vezes tenho refletido sobre a importância do tanque de areia para as crianças pequenas. Acredito mesmo que sejam excelentes ateliês. No tanque de areia do meu quintal, criei muitos castelos e histórias fantásticas. Alegrava-me quando algumas construções resistiam bravamente à chuva e vivia frustrações devastadoras quando outras desmoronavam ou eram destruídas pelos ataques “inimigos”.

Ultimamente, quando falo sobre isto, tenho me surpreendido com a supresa de alguns educadores. Olham-me como se estivesse falando de hábitos alienígenas. Descobri que, assim como os quintais, os tanques de areia também estão desaparecendo, tanto das escolas como dos parques públicos. O chão de terra dos *playgrounds* tem sido substituído por “revestimentos de segurança”: pisos emborrachados e grama artificial. Pisos emborrachados não permitem a modelagem de castelos... Grama artificial não abriga minhocas, formigas, cigarras, grilos e joaninhas. Até os monstros microscópicos estão sendo banidos do mundo infantil!

A fúria asséptica não apenas eliminou os lobos e os monstros das histórias, mas também qualquer contato com sujeira e possibilidades de ferimento.

Os brinquedos ditos educativos são sempre de madeira ou plástico, para que as crianças não corram nenhum risco. Como irão desenvolver o cuidado sutil que a manipulação de objetos delicados exige, se estes, mesmo caindo no chão, nunca se quebram?

A consequência desse excesso de proteção é uma geração de crianças que não têm consciência corporal, não sabem avaliar riscos e se machucam gravemente com muita frequência. Rosely Sayão, em artigo recente para a *Folha de S. Paulo*, faz uma reflexão importante sobre esta situação:

Basta observar um agrupamento de crianças –principalmente na hora do recreio, e na entrada e saída da escola, que são excelentes situações para isso– para constatar o quanto as crianças não têm domínio de seu corpo, do espaço físico que usam, e do espaço que o outro ocupa.[...] Quando as crianças correm e tropeçam –incidente muito comum na infância– desabam no chão sem ter a menor noção de que poderiam se proteger, pelo menos um pouco, na queda. (SAYÃO, 2015)

Produzem-se exercícios enfadonhos para desenvolver a coordenação motora ampla e a fina, quando a vida real, se realmente vivida, já oferece todos desafios necessários para isso.

Curioso mundo este que estamos vivendo, onde é preciso criar manuais para explicar que criança precisa brincar!

Esta criança e aquela criança: o respeito às diferenças

Aquele que imagina que todos os frutos
amadurecem ao mesmo tempo, como as cerejas,
nada sabe a respeito das uvas.

Paracelso

As infâncias são diferentes.

A poesia de Manoel de Barros, onde a infância tem lugar privilegiado, expressa com delicadeza estas diferenças:

Cresci brincando no chão entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos... Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS, 2013, p. X)

A infância mato-grossense de Manoel, no século passado, talvez não nos ajude a compreender a criança que vive hoje, em São Paulo, num apartamento. Mas a persistência dessas memórias na sua poesia pode nos dar a dimensão da importância de compreender as particularidades de cada infância e sua ressonância ao longo da vida, ajudando-nos a ajustar o foco para observar cada criança.

Esta criança e seus heróis, aquela e seus bichos preferidos, esta gosta de nadar, aquela gosta de correr. Esta olha para a natureza, aquela para a televisão. Esta adora andar descalça, aquela sofre ao ter que tirar os sapatos. Esta gosta de bicicleta, aquela de um monte de livros. Esta gosta de olhar para o chão, aquela anda com a cabeça nas nuvens. O que pode ser um grande desafio para uma criança talvez não seja para outra. Contudo, os planejamentos escolares propõem as mesmas atividades corporais para todas as crianças da mesma idade, forçando um ritmo comum, sem atentar para essas diferenças. Logicamente, as escolas trabalham com grupos e, portanto, precisam planejar para o coletivo. Não deveriam, no entanto, perder de vista o respeito às necessidades individuais.

Foi com alegria que recebi, como um presente, as observações de um professor de um grupo de crianças de 6 anos. As crianças estavam envolvidas em um jogo corporal, conduzido pela professora da oficina de corpo e movimento. Ele estava gravando as atividades, quando percebeu que uma criança não estava participando. Desviou, então, o foco para os movimentos dessa criança e passou a gravar o que poderia ser considerado o “erro”, o “desvio do percurso”. A criança se recusava a entrar no movimento do grupo,

resistia aos convites da professora e das outras crianças, mas observava tudo. A professora respeitou aquela escolha desviante, e aos poucos as outras crianças foram incluindo, com pequenos toques sutis, aquele que estava fora. O movimento dos colegas foi uma inclusão silenciosa: iam para a roda, dançavam e, às vezes, iam até o colega, faziam um afago e voltavam para a dança. Embora fora do jogo central, a criança foi incluída pelo respeito do grupo à sua decisão de participar a distância. A cena final mostra o menino sorrindo, preparando-se para sair e depois em posição meditativa. Os comentários do professor dão-nos a dimensão de sua atenção e do grau de seu acolhimento à diversidade de desejos que se instala em uma classe:

Porque no final o importante é que haja movimento. O corpo alcança esse movimento das maneiras mais sutis. Dos saltos aos pequenos sorrisos, dos tímpanos que escutam ao olho que quer ver, tudo é movimento e isso é o essencial. Para esse menino, o tempo da oficina foi o tempo de um amadurecimento, de uma transformação: do surgimento de algo novo. Da mesma maneira que um vinho amadurece, amadureceu um menino. Aquele dia seu ponto de partida foi rejeitar a oficina. A nós, professores, coube-nos oferecer-lhe música, dança e testemunho. (VALIM, 2009)

Estas observações renovam minha esperança. Pois, ainda que as crianças, hoje, precisem de adultos para poder encontrar seus pares, e as atividades corporais aconteçam, quase sempre, sob a direção de um educador, nem tudo se perdeu.

Ao contrário, sempre pode haver um ganho de qualidade, quando o educador reconhece a importância da observação atenta, das intervenções sutis; compreende que o tempo do amadurecimento não é o mesmo para todas as crianças; e aceita o seu papel de testemunha como contribuição maior.

Referências

BARROS, Manoel. Brincadeiras. In: BARROS, Manoel. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003. p. X.

BELINKY, Tatiana. *Palestra na EMIA de Santo André*, outubro, 1990.

JUNG, Carl G. *Aion – estudos sobre o simbolismo do si-mesmo*. Petrópolis: Vozes, 1982.

SAYÃO, Rosely. A consciência corporal das crianças. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, terça-feira, 13 de outubro de 2015. Disponível em:

<http://clippingdeeducacao.blogspot.com.br/2015/10/artigo-consciencia-corporal-das-criancas.html> Acesso em:19/10/2015.

SILVEIRA, Nise. Prefácio. In: VON FRANZ, Marie Louise. *A interpretação dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981. p.11.

VALIM, Miguel. *Oficina de CORPO E MOVIMENTO*. Revoada. Escola Viva. São Paulo, 2009.

Pensando sobre o corpo (ou dando corpo ao pensamento) na formação de professores

Marcia Strazzacappa

Resumo: A partir da premissa de que nós somos nosso corpo, que temos o inacabamento como potência e que aprendemos por meio de todos os sentidos, o artigo discute e analisa experiências didáticas desenvolvidas junto às disciplinas obrigatórias dos cursos de pedagogia, de licenciaturas e de cursos de formação continuada de professores, ocorridos na universidade estadual de campinas, instituição em que a autora é docente, tendo o corpo como eixo principal.

Palavras-chave: corpo; formação de professores; educação do sensível.

Dando um Norte (ou um Sul) para nossa conversa

A partir do tema proposto para esta mesa, “modos de pensar o corpo nas infâncias, na formação e na mediação cultural”, trago como recorte e como contribuição específica para a presente discussão reflexões sobre o corpo na formação de professores.

Há mais de 15 anos trabalho junto à formação de professores, tanto na formação básica de pedagogos e de professores especialistas (ao atuar nas graduações de Pedagogia e demais licenciaturas como arte, música, dança, letras, enfermagem, ciências sociais, matemática, física, entre outras), quanto na formação continuada e/ou capacitação de professores da rede pública de ensino (nos diferentes cursos de especialização). Atuo também junto à formação de atores, no curso de bacharelado em Artes Cênicas e na formação de médicos, ao oferecer uma eletiva na Faculdade de Ciências Médicas FCM. Em cada um destes segmentos, ministro disciplinas diferentes, porém em todas apresento como fio condutor, o corpo. Assim, quando me refiro à formação de professores, penso não apenas no pedagogo, responsável pela educação de crianças de zero a dez anos, mas em todos profissionais que atuam nos diferentes níveis da educação, incluindo os especialistas, pois todos são importantes agentes no espaço escolar.

Apresento alguns pontos norteadores (ou suleadores) de meu trabalho sobre os quais apoio minhas reflexões e ações.

O primeiro diz respeito à compreensão de corpo. Ao dar aulas práticas no curso de Artes Cênicas, tenho de explicar aos estudantes que em minha concepção de corpo está incluída a voz e, conseqüentemente, o canto. Isso ocorre porque é comum na formação de atores a existência de cursos específicos para cada segmento, acentuando a cisão entre eles. No curso de Pedagogia, tenho de explicar aos estudantes que criança não é apenas intelecto e que a construção do conhecimento também passa pelo corpo. Reafirmo que corpo também é mente, visando que superem a dicotomia entre conhecimento sensível *versus* conhecimento racional. No curso de Medicina (com o qual venho colaborando desde 2010) tenho de explicar aos estudantes da área da saúde que corpo vai além do anatômico, fisiológico, biológico. Lanço mão da definição de corpo cunhada pela educação somática (FORTIN, 1999). Corpo como um sistema que engloba aspectos anatômicos, fisiológicos, psíquicos, emocionais, intelectuais, afetivos, criativos, imaginários, entre outros. Corpo como soma. Desta forma, ao invés da máxima de que nós “temos” um corpo, defendo que somos um corpo e que é pelo corpo que nos expressamos, sentimos, interagimos, aprendemos, enfim, somos.

Nós somos nosso corpo.

O segundo ponto é baseado em Paulo Freire que afirma que “nós somos porque estamos sendo” (FREIRE: 1996, p. 23). O gerúndio, tão comum à língua portuguesa falada no Brasil, é o que melhor representa o sentido de nossa existência. O gerúndio indica uma ação que está a ocorrer. O gerúndio implica movimento e movimento é vida. Nós, sujeitos socialmente constituídos (VIGOTSKI, 2007), somos seres inacabados (FREIRE, 1996), ou seja, estamos em constante construção, construção esta que ocorre nas relações com os outros e com o ambiente.

Nós temos o inacabamento como potência.

O terceiro ponto diz respeito ao conceito de experiência como aquilo que nos atravessa (LARROSA, 2002), que perpassa, necessariamente, o corpo e todos seus sentidos. Nós apreendemos o mundo e aprendemos as coisas sensorialmente, ou seja, por meio de absolutamente todos nossos sentidos, tato, audição, visão, olfato, paladar e pelo sentido cinestésico, isto é, sentido do movimento.

Se nós somos nosso corpo, se é por meio do corpo e todos os sentidos que aprendemos, se estamos em constante movimento como seres inacabados, o que acontece na escola em que a criança é tolhida de sua possibilidade de mover? Em que a criança a

partir dos seis anos de idade é colocada sentada em uma cadeira por horas a fio? Em que a criança perde o direito de se locomover livremente na sala? Em que a criança não pode conversar com os colegas? Em que suas necessidades fisiológicas mais básicas, como comer, beber e urinar devem cumprir um horário estabelecido pela instituição? Que educação de corpo é essa? Que educação?

Por outro lado, o que tem ocorrido nos últimos meses em que ficou evidente a necessidade de se falar do corpo? Que o corpo virou tema de congressos e colóquios nacionais e internacionais? Por que falar do corpo? Por que pensar o corpo? Por que refletir sobre o corpo? Não seria o caso de se corporificar o pensamento, trazendo para a ação (logo, para o movimento), aquilo que fica apenas no plano da discussão?

Dou minha pequena contribuição à empreitada e, de forma direta, pergunto a você, leitor, que se interessou pelo tema e acompanha a presente leitura: Por acaso, você já se espreguiçou hoje? Já tocou sua própria pele? Já ouviu/respondeu alguma necessidade de seu corpo? Se sim, siga lendo. Caso negativo, peço que deixe o texto de lado e permaneça uns minutos consigo. Ouça a si próprio. Sinta o que sente necessidade de fazer no momento: espreguiçar? Bocejar? Deitar no chão? Tirar os sapatos e mexer os dedos do pé? Abraçar-se? Gritar?

Compartilhando experiências na formação de professores

Buscando dar ao corpo sua devida atenção na formação de professores, gostaria de compartilhar com o leitor algumas experiências salutareis ocorridas em sala de aula com o intuito que elas inspirem outros profissionais e estudantes a agirem em prol de nosso inacabamento.

Relato algumas atividades que foram definidas após identificar (com certa tristeza) as visões de arte e de corpo trazidas pelas professoras da rede. Abro parênteses aqui para apresentar alguns resultados de pesquisas conduzidas² por estudantes de Iniciação Científica² sob minha orientação, que, embora tenham sido realizadas há quase dez anos, apresentam

² Os bolsistas com suas respectivas pesquisas (Gustavo Antonio Valezi Veloso. O teatro está na escola? - A compreensão do ensino de arte de professores de Educação Básica da região de Campinas. 2006; Lúcia Yumiko Kakazu. Visões e crenças sobre o ensino de arte das professoras da Rede de Ensino da Região Metropolitana de Campinas. 2006; Maíra Barbosa. A infra-estrutura das escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo para aulas de arte, 2007) tabularam 1600 questionários semiestruturados aplicados junto aos estudantes do PROESF e PEFOPLEX.

um panorama ainda atual do professorado do Estado de São Paulo. Os bolsistas de Iniciação Científica analisaram as respostas da questão de arte presente no vestibular específico definido para os dois cursos especiais de Pedagogia: o Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PEFOPEX) e o Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nas séries iniciais da educação fundamental da Região Metropolitana de Campinas e Cidades Adjacentes (PROESF). A questão de arte do vestibular era dividida em duas partes. Na primeira, o candidato tinha de responder, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, única bibliografia comum, quais as linguagens artísticas que deveriam estar presentes na escola. Em sua grande maioria a resposta era correta, indicando o teatro, a música, a dança e as artes visuais. A segunda parte da questão solicitava ao candidato que descrevesse e analisasse alguma atividade realizada em sua sala de aula (afinal se tratava de professores em exercício) na qual tivessem sido utilizadas, no mínimo, duas linguagens artísticas distintas. As respostas a esta parte da questão evidenciaram a confusão entre linguagem artística e técnica artística. Mais do que isso, evidenciaram o quanto o ensino de arte continuava a ser visto como sinônimo de artes plásticas e, por último, evidenciaram a lacuna entre o conhecimento teórico e a aplicação na prática deste conhecimento.

As respostas descreviam atividades como pintura com dedo, carimbo de batata, releitura de obras de arte, colagem, desenho livre, pintura guache, dobradura, produção de brinquedos com sucata, produção de bandeirinhas para festa junina, produção do presente do dia das mães, entre outros. Poderia preencher uma página inteira listando as técnicas conhecidas do campo das artes visuais que foram citadas em mais de 80% das respostas. Dentre 15% que descreveram alguma atividade que não era do campo das artes visuais, como teatro com fantoche, produção de máscaras com sucata e teatralização, apresentação de coral e dança, para citar alguns exemplos, algumas das respostas vinham seguidas por comentários lamentando a falta de recursos do estabelecimento de ensino. Assim, evidenciava-se que a atividade de teatro, de dança e/ou de música acontecia não por livre escolha e sim, justamente, pela falta de opção, afinal, para que o teatro ocorra, basta se ter um espaço vazio (BROOK, 1996).

O quadro apontado pelas pesquisas apenas confirmaram a suposição referente às concepções de arte presentes na escola por parte dos professores e, conseqüentemente, apreendidas pelos estudantes. Como profissional do campo da dança já estava habituada a ter de justificar diante de diretores e supervisores de ensino sobre a importância da dança

na educação, a explicar a necessidade de um espaço adequado para as práticas corporais, a mostrar que a dança é uma linguagem artística tão legítima quanto as artes visuais, mesmo se não tem como resultado um produto concreto, um objeto palpável, e assim por diante.

Na condição de docente da faculdade de educação da Unicamp, atuando diretamente na formação de professores num espaço tido como referência, fui ao longo dos anos, buscando maneiras de transformar essa realidade, contando com as colegas do grupo de pesquisa Laborarte, Ana Angélica Albano e Eliana Ayoub. Já tive oportunidades anteriores de descrever, analisar e refletir sobre a criação da disciplina intitulada *Educação, Corpo e Arte* no curso de pedagogia, que foi uma das bandeiras nesta luta pelo reconhecimento do corpo e da arte na formação de professores. Não irei me repetir no presente texto, porém indico aos interessados algumas leituras³. Destaco aqui, dentro dos diversos oferecimentos da referida disciplina, o que considero relevante no tocante à compreensão de que basta muito pouco para que o professor compreenda a importância do corpo e do movimento no desenvolvimento da criança. Lanço mão em sala de aula de atividades que primam pela experiência do/no corpo. Experiências essas que partem da memória de cada um e que acabam por tocar seu imaginário e sua afetividade e, assim, criar marcas indeléveis. Os professores, ao viverem em seus próprios corpos experiências relevantes, acabam por modificar suas práticas.

As experiências que nos atravessam são relevantes e revelam.

Descrevo, a seguir, algumas.

Costumo, no primeiro dia de aula, por meio de uma dinâmica, identificar a cidade/região na qual o estudante nasceu e/ou passou sua infância. Identifico que o espaço físico em que a criança se desenvolveu acaba, de certa forma, moldando as relações deste sujeito com o mundo, ajudando a definir suas escolhas, e delineando sua maneira de ser e estar na sociedade. O espaço físico aqui é compreendido para além da casa, do quintal, da vizinhança, abrangendo o espaço físico escolar, o pátio, o trajeto entre a casa e a escola.

³ AYOUB, E.; STRAZZACAPPA, M. Vivenciando o corpo e a arte - inovando na formação em pedagogia. In: Seminário Inovações em Atividades Curriculares: Experiências Na Unicamp. I. 2007, Campinas. Inovações Curriculares. Campinas: Unicamp, 2007. v.1; STRAZZACAPPA, M. Quando a arte ganha corpo na escola. In: Segunda Semana das Artes. 2006, Viana do Castelo. Caderno de Resumos - Educação e Sociedade: Espaços de Actuação Artística. Viana do Castelo - Portugal: ESE - Escola Superior de Educação, 2006. v. 1.; STRAZZACAPPA, M. AYOUB, E. Educação, corpo e arte: sensibilização à flor da pele. In: Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. XIII. 2006. Recife - PE: Lapa software, 2006. v. 1. p. 25-29; AYOUB, E.; STRAZZACAPPA, M. Arte e Educação Física na formação em Pedagogia. In: Enaef - Encontro Nacional de Arte e de Educação Física. III. 2006. Natal, 2006.

Perguntava: o que você avistava de sua janela? Escolha uma janela, pode ser a janela do quarto, a janela da sala de sua casa, a janela do carro/perua/ônibus no trajeto para a escola. Em outras palavras, quais paisagens constituíam seu dia a dia. Quais horizontes se apresentavam para você?

O limite da janela compõe uma moldura do mundo⁴.



Aix-en-Provence, França. Julho 2013. Foto: Giulia Hernandez Lima

⁴ Sem a permissão de reproduzir os desenhos que foram produzidos pelos estudantes, ofereço ao leitor algumas imagens de janelas trazidas pelas lentes da fotógrafa Giulia Hernández Lima (2013).



Dijon, França. Julho 2013. Foto: Giulia Hernandez Lima



Paris, França. Julho 2013. Foto: Giulia Hernandez Lima



Quetigny, França. Julho 2013. Foto: Giulia Hernandez Lima

Também fazia parte deste levantamento identificar quais eram as brincadeiras preferidas? Onde elas ocorriam? Com quem? Como o corpo se colocava nestas brincadeiras? Buscava nesta atividade aparentemente anódina vasculhar as memórias dos estudantes, memórias inscritas no corpo, “afinal, não é no corpo que se inscrevem as nossas maiores lembranças?! Que ficam gravadas nossas mais profundas recordações?!”, questionei no conto intitulado “Depois da Tempestade” (STRAZZACAPPA, 2004).

A atividade era finalizada com uma criação coletiva. Divididos em grupos formados por 7 a 10 participantes, cada grupo deveria compor uma cena ou uma coreografia que expressasse corporalmente os sentimentos surgidos da rememoração. Propositalmente, definia como única delimitação, que as cenas não tivessem textos falados, embora pudessem ter sons como música, canção, onomatopeia, percussão, entre outros. Passei a fazer essa solicitação depois de, recorrentemente, me deparar com grupos de estudantes cujas cenas eram pautadas em infundáveis explicações teóricas sobre o tema, cheias de citações. Em se tratando de professores da rede, essa atitude se justificava por três aspectos: primeiro, pela própria prática do ofício em que a palavra era muito mais forte que o corpo; segundo, pelo hábito das apresentações acadêmicas nos demais cursos universitários; terceiro, pelo desejo de mostrar erudição ao docente da universidade. Meu intuito era justamente, deixar o gesto falar, por mais que não separe corpo e voz, como apontado anteriormente.

As cenas eram apresentadas para os demais grupos. Ao final, sentados em círculo, eram tecidos comentários sobre o que haviam assistido. Os resultados, até então, têm sido

surpreendentes. Porém, mais surpreendentes têm sido os comentários dos participantes após as apresentações. Eles demonstram sua compreensão sobre a construção do conhecimento em arte, sobre a importância do corpo, do movimento e da educação do sensível. Isso só acontece após terem vivenciado em seus próprios corpos, terem vivido plenamente a experiência. Assim, por meio de uma aparentemente simples atividade prática corporal e criativa, contribuiu para o contato dos professores com seus corpos, logo, para sua formação.

Espero que o compartilhar destas experiências didáticas na formação de professores tendo o corpo como eixo possa inspirar docentes, pesquisadores e demais profissionais para repensar (ou re-corporificar) a educação no Brasil.

Referências

BROOK, P. *L'espace vide*. Paris : Seuil, 1996.

FORTIN, S. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. *Cadernos do GIPE-CIT*, 1999 v.1. n.2, Salvador, EDUFBA.

FREIRE, P. *A Educação pela autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v.1, n 19, jan./abr., 2002.

STRAZZACAPPA, M. Depois da tempestade. Conto não publicado. 2004.

VIGOTSKI, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A arte na construção de um mundo comum e heterogêneo

Virginia Kastrup

Resumo: Tomando como base a experiência de acessibilidade em museus para pessoas cegas e com baixa visão, o objetivo é discutir estratégias e dispositivos que ofereçam alternativas à mediação hierarquizada e unidirecional, baseada apenas na transmissão de informações. Experiências multissensoriais, oficinas de sensibilização e trocas de experiências deslocam a hegemonia da visão e convocam o corpo para o encontro com a alteridade que habita as obras de arte e as diferentes subjetividades. Embaralhando fronteiras entre eficiências e deficiências, a proposta de uma mediação distribuída e de compartilhamento de saberes é oportunidade para discutir o papel da arte na construção do que Bruno Latour denomina um mundo comum e heterogêneo.

Palavras-chave: arte; mundo comum; acessibilidade; deficiência visual.

Dei como título da minha fala “A arte na construção de um mundo comum e heterogêneo”. É um título que traz uma ideia paradoxal, que é a ideia de um mundo que é comum, mas que não é homogêneo, e sim heterogêneo. Trata-se de uma formulação que eu tomo emprestada de Bruno Latour (2002) e que foi trabalhada de modo muito interessante por François Jullian (2009), que é um sinólogo - um filósofo especializado na cultura chinesa. Uma parte dessas ideias estão no capítulo que eu e Eduardo Passos escrevemos para o livro *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o mundo comum* (PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2014)

Uma das questões que eu quero colocar hoje é então: o que seria um mundo comum quando ele porta uma diferença interna, quando ele acolhe a alteridade. Acolhe não por tolerância, mas por hospitalidade, por gosto pelo encontro e pela fricção com a diferença, e sobretudo pela aprendizagem que pode advir da partilha da experiência. O título fala também de um mundo comum e heterogêneo que é construído, que precisa ser construído, pois ele não está dado de antemão. Ele não está fundado numa natureza – “somos todos seres humanos” – e não está, portanto, garantido. Ele depende de nossas práticas. Por fim, ele evoca a potência da arte. Está colocada então a ideia de que a arte pode criar condições para a construção de um mundo comum e heterogêneo.

Quero então de analisar um problema que está situado na intercessão entre a arte e a política. Não apenas para sustentar que há um ponto de cruzamento entre esses dois

domínios (interseção), mas de afirmar que esses dois campos interferem um no outro (intercessão) e produzem transformações recíprocas. Penso que a arte tem um papel político não apenas quando ela é dita engajada, mas sobretudo porque a experiência com a arte atua no plano micropolítico de que falam Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996). Ela é capaz de operar transformações em nosso modo de perceber, sentir, desejar, aprender, pensar e partilhar um mundo. E trata-se aqui de partilhar um mundo comum e heterogêneo, onde a diferença está incluída.

Produzir mudanças micropolíticas nem sempre é coisa simples e trivial. Embora leis em favor de um mundo comum sejam criadas – que proíbem a homofobia, o trabalho infantil, o racismo, o preconceito com pessoas com deficiência - isso não garante a transformação efetiva das subjetividades e das instituições. Um exemplo bem evidente é a situação da inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência em museus, questão com a qual tenho me defrontado constantemente e à qual eu vou retornar adiante. A meu ver, a arte pode ser um caminho fecundo para a produção de mudanças micropolíticas. Trata-se de uma convicção e de uma aposta.

Esta aposta sempre marcou o meu trabalho, quando afirmo que a cognição não é a representação de um mundo pré-existente, mas um processo de invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2007). Essa antipatia com a ideia de um mundo dado, de um mundo prévio e independente, supostamente objetivo, a recusa dessa ontologia realista há muito move meu pensamento e me levou a me interessar pela invenção de diferentes modos de conhecer, de viver, de aprender, de existir. É o que chamamos de políticas da cognição (KASTRUP, PASSOS e TEDESCO, 2008). A própria representação é uma política cognitiva, inventada e não natural ou espontânea. Todavia, é preciso atualizar a política cognitiva da invenção por meio de práticas e experiências concretas. Isso não se aprende nos livros, nem por meio da transmissão de informações.

Há 10 anos fui trabalhar com pessoas cegas, e a partir daí seguiram-se sucessivos projetos de pesquisa na interface entre a arte e a cegueira. Hoje gostaria de trazer a questão da acessibilidade a museus de arte e centros culturais, território que venho explorando no sentido da colocação do problema da acessibilidade estética. Não se trata de acessibilidade física (questões de arquitetura e urbanismo) ou de acessibilidade à informação (questões do braille e da internet), mas do acesso às obras de arte no sentido de sua experiência e fruição estética. Como não havia quase nada no Brasil – salvo algumas iniciativas pioneiras da

Pinacoteca de São Paulo e da Fundação Dorina Nowill – realizei um pós-doutorado na França (2009-2010) e lá fiquei 6 meses para conhecer a experiência de um país cuja legislação já existia há 20 anos. Fiz muitas visitas, entrevistei pessoas, acompanhei visitas com pessoas cegas. Em princípio supus que os franceses estavam bem mais avançados que nós brasileiros e, conhecendo seus projetos, eu poderia trazer um pouco dessa experiência para o Brasil e, quem sabe, ajudar a implementar programas de qualidade por aqui. A pesquisa de campo foi realizada em 7 museus de Paris: Museu do Louvre, Musée Nationale d’Histoire Naturelle, Museu Quai Branly, Museu des Arts et Métiers, Museu Rodin, Centre Georges Pompidou e Cité des Sciences. Estava atenta e observava sobretudo duas coisas – os dispositivos táteis de acessibilidade e as práticas de mediação.

No contexto de museus de arte, o Louvre, o Museu Rodin e o Centre Pompidou oferecem visitas táteis com características distintas. O Museu do Louvre possui a Galeria Tátil, que é composta de apenas 16 réplicas de esculturas e não dispõe de mediadores. O conjunto é bastante reduzido, tendo em vista o caráter monumental do Louvre. Já as visitas às esculturas do Museu Rodin permitiam o toque em um conjunto de obras originais, sem o uso de luvas. Havia uma ótima mediação, que buscava desenvolver com as pessoas com deficiência visual uma espécie de iniciação ao toque estético. Por exemplo, ensinava a fixar uma das mãos no topo da cabeça e explorar com a outra mão a linha dos olhos, o nariz, a testa, o cabelo, a barba, o pescoço. O mediador chamava atenção para a expressão do rosto, as proporções do corpo, o equilíbrio e o movimento das formas. Havia um clima de acolhimento e uma atmosfera informal e afetiva, que facilitava a troca de impressões. Soube que durante muito tempo as visitas faziam parte da agenda do museu, depois passaram a acontecer apenas sob a demanda de grupos e instituições e hoje, com a mudança de direção, as visitas táteis não existem mais.

O Centre Georges Pompidou oferece um programa de acessibilidade regular. Possui um conjunto de dez imagens táteis compostas de sete níveis, de pinturas de Picasso, Juan Gris, Soulages, Dubuffet, Basquiat, Marx Ernst e outros. O projeto foi desenvolvido durante dois anos e o objetivo foi produzir um material construído com recursos de alta tecnologia, para a descoberta pelo tato de obras de arte contemporânea. Além das imagens táteis estarem disponíveis para a visita individual e espontânea, há visitas mensais incluídas na agenda do museu para grupos de pessoas com deficiência visual. Uma conferência com

informações e descrição de certas obras são por vezes acompanhadas da visita às imagens táteis.

Nesse período aprendi coisas interessantes, mas, num balanço final, achei um pouco limitado. Com exceção do Museu Rodin, as estratégias de mediação eram bastante pautadas na transmissão de informação, sem participação expressiva do público. Mas as visitas eram exclusivas para pessoas cegas. Mesmo que elas fossem acompanhadas de amigos os familiares videntes, não era estimulada a troca de experiências, impressões e sensações.

Voltei ao Brasil e no Fórum Nacional de Museus que ocorreu em Brasília, em 2010, tive um encontro casual com Guilherme Vergara, que me contou do projeto educativo que iria coordenar na exposição “Hélio Oiticica: Museu é o mundo”. Falei que eu estava trabalhando com pessoas cegas e a conversa foi longe. Falamos sobre acessibilidade estética, acolhimento de pessoas cegas em museus e sobre os efeitos que poderiam ser gerados pelo encontro de cegos e videntes, com seus modos distintos de experimentar a arte e a vida, para ambos os grupos. Ele me propôs então a colaboração para a formação de duas mediadoras cegas, que fariam uma espécie de acessibilidade às avessas. Aceitei o convite e elas atuaram guiando os visitantes videntes, convidando-os a explorar as obras com os diferentes sentidos a fim de tocar e serem tocados pelo que Oiticica chamava de dimensão suprasensorial da arte. As mediadoras causaram um grande estranhamento do público visitante da exposição. Eram mesmo cegas? Seriam atrizes? Como podiam perceber obras de arte sem a visão? Vale dizer que para as duas mediadoras foi também uma grande aventura e uma experiência muito intensa, conforme tivemos a ocasião de ler nos relatos que escreveram.

Experimentar o multissensorial

A riqueza dessa experiência, para todos nós, estimulou a criação, em 2011, de um projeto conjunto no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, onde Guilherme Vergara e Jessica Gogan coordenavam o Núcleo Experimental de Educação e Arte. Assim surgiram os *Encontros Multissensoriais*, projeto de pesquisa e extensão, realizado pelo NUCC/UFRJ em parceria com o MAM e o Instituto Benjamin Constant. A política dos Encontros Multissensoriais foi trabalhar com grupos heterogêneos, promovendo encontros entre cegos

e videntes. O primeiro eixo da política era a acessibilidade. Havia um compromisso com o acolhimento das pessoas com deficiência visual, ou seja, o museu abria suas portas para pessoas cegas e com baixa visão, preparando-se para acolhê-las, inclusive disponibilizando obras para o toque. O segundo eixo da política visava os visitantes videntes. Os Encontros Multissensoriais não eram voltados apenas para quem não vê, mas também para quem dispõe da visão.

Sabemos que um dos desafios dos museus hoje é fazer com que as pessoas se entreguem efetivamente à experiência das obras expostas. Uma série de razões remete a características da subjetividade contemporânea: aceleração cognitiva, hiperatividade sensório-motora, consumo voraz de informação e exposição permanente ao bombardeio de imagens visuais pela mídia. Um outro conjunto diz respeito a características da própria visão: seu realismo intrínseco, sua velocidade espantosa, se comparada com a construção passo a passo do tato, seu uso marcadamente utilitário na vida prática. Todavia, sabemos que a presença da visão não garante a experiência estética e a espessura temporal da experiência, capaz de sustentar um tempo de ressonâncias. A atenção passa, mas não dura, não mergulha. Então a experiência coletiva, tátil e multissensorial, pode concorrer para a ampliação da experiência do próprio vidente. Para criar condições para a acessibilidade estética das pessoas cegas, as obras eram necessariamente exploradas pelos diferentes sentidos, sobretudo pelo tato, por cegos e videntes.

O projeto foi sempre experimental: não existiu nem pode existir uma fórmula pronta. Qualquer projeto de acessibilidade depende largamente das características do acervo do museu e das exposições que ali acontecem, bem como da disposição da museologia para permitir o toque das obras. Isso significa que um projeto dessa natureza depende de instâncias que transcendem o setor educativo e toca a política do próprio museu no que concerne ao acolhimento de novos públicos, além daquele que habitualmente frequenta esse tipo de espaço. O curador artístico Luiz Camillo Osório de saída se mostrou favorável à ideia e muito nos apoiou e sem ele e também sem a parceria de diversos artistas expositores, o projeto não teria acontecido.

Estávamos todos cientes da barreira histórica que deve ser transposta quando se trata de disponibilizar obras de arte ao toque. Não queríamos fazer um evento esporádico, mas criar condições para a formação do público deficiente visual, através de um programa regular. Ocorrendo sempre no último sábado do mês, cada encontro era diferente dos

outros. Um outro ponto da nossa política foi realizar uma pesquisa, onde utilizamos o método da cartografia (PASSOS, KASTRUP e ESCOSSIA, 2009; PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2015) para o acompanhamento de todo o processo. Escrevemos três artigos sobre o projeto, que ao longo de seus dois anos e meio de existência, recebeu profissionais de diversos museus do Rio e mesmo de outros estados. Os textos foram “Cegos e videntes se encontram no museu” (2013), “A potência do experimental nos programas de acessibilidade” (KASTRUP e VERGARA, 2012) e “Zona de risco” (VERGARA e KASTRUP, 2013).

É preciso ressaltar que criamos como estrutura da visita a realização de oficinas de sensibilização na chegada, o toque nas obras por cegos e videntes e a criação de condições para experiências multissensoriais, com a mobilização de todo o corpo, e um momento ao final para troca de experiências numa roda de conversa. Praticamos o que denominamos mediação distribuída, envolvendo toda a equipe e também os visitantes cegos. A mediação distribuída não era feita para eles, mas **com** eles. Foi um projeto de grande beleza e intensidade, que marcou toda a equipe e também os cegos que se tornaram frequentadores assíduos dos Encontros. Conseguimos formar avaliadores cegos qualificados, que desenvolveram um parâmetro de qualidade para darem parecer sobre outros projetos de acessibilidade na cidade. Isso foi muito importante. Em 2013, com a saída de Vergara do MAM para dirigir o MAC - Museu de Arte Contemporânea de Niterói, o projeto infelizmente foi desativado.

Apesar da chamada nova museologia defender a importância da dimensão social dos museus e a importância do acolhimento de todo tipo de público, ainda estamos longe da acessibilidade estética para pessoas cegas. Este ano visitei a Bienal de Veneza e perguntei se havia um programa de acessibilidade para pessoas com deficiência. Não havia absolutamente nada, o que muito nos surpreendeu numa bienal cujo tema era “Todos os futuros do mundo” e cujo desafio era colocar em discussão a arte e o atual estado de coisas no mundo contemporâneo. As questões eram claramente políticas como violência, desigualdade, alteridade. Tivemos experiências também decepcionantes nos museus Victoria & Albert, em Londres, e no Guggenheim de Veneza.

Volto ao problema da construção do mundo comum e heterogêneo e do papel da arte. Diversas vezes ouvimos que o cego vive no seu mundo. Pierre Villey (1914), que é um psicólogo cego do início do século XX, dá este título a seu livro – *O mundo dos cegos*. Ele procura afirmar a singularidade de um modo de perceber e de viver e, enfim, construir uma

concepção positiva da cegueira, o que é fundamental. No entanto, a expressão “mundo dos cegos” corre o risco de levar ao solipsismo, que, numa via de exclusão, acabaria por segregar, e mesmo isolar cegos e videntes. É curioso que raramente falamos no mundo do vidente. Supostamente o vidente conhece o mundo tal como ele é. Nessa direção, Renaud Barbaras (2005) tem um belo texto em que discute a existência de uma dimensão de invisível na visão. O paradoxo da visão é que sua dimensão de experiência tende a ser esquecida e mesmo negada. O vidente tem a impressão de que acessa diretamente as coisas, tal como elas supostamente são. A experiência da visão é a própria negação da visão como experiência.

Pergunto: como realizar a partilha e a comunicação de experiências cognitivas diferentes de cegos e videntes? Pessoas cegas desenvolvem semióticas muito específicas se comparadas com aquelas dos videntes. Por exemplo, quando a visão domina o sistema cognitivo, normalmente o rosto, ou melhor, os signos de rostidade são fundamentais para a comunicação emocional e afetiva. Por sua vez, para as pessoas cegas os signos táteis emitidos pelas mãos e os signos auditivos emitidos pelo tom da voz são extremamente importantes, compondo uma semiótica multissensorial, complexa e variada. Tais signos costumam ser percebidos por pessoas cegas com uma riqueza de detalhes muitas vezes imperceptíveis para quem enxerga. Mas para que o pesquisador vidente possa ter acesso a tais semióticas é preciso pesquisar COM (MORAES e KASTRUP, 2010), que ele busque construir com os participantes da pesquisa um plano comum, em que ocorra a partilha de experiências heterogêneas e singulares (KASTRUP e PASSOS, 2015).

François Jullien (2009) ajuda a pensar a construção de um mundo comum e heterogêneo como um problema de tradução. Não basta dizer que tradução comporta traição, mas sublinhar que ela envolve sempre uma dose de aventura. A aventura sempre corre o risco de produzir um efeito de equivalência ilusório, que não funciona. No entanto, devemos nos precaver do risco maior, que é querer anular as diferenças entre as línguas. É importante ter ciência de que não há, e jamais haverá, continuidade entre elas, subsistindo sempre um hiato irreduzível. Esse hiato, intervalo sempre aberto, distância incontornável, paradoxalmente, é o mais difícil e, ao mesmo tempo, o mais rico da experiência da tradução. A aventura da pesquisa e do trabalho com cegos e da acessibilidade em museus de arte envolve experimentação, riscos e uma dose de imprevisibilidade. No entanto, ela se apresenta como a única possibilidade para a partilha de experiências e de conhecimentos

entre cegos e videntes. Jullien enfatiza que o comum é um conceito político, que não é dado *a priori* e não é pautado em relações de semelhança e identidade. Trata-se de buscar o comum, sem abrir mão das diferenças.

Quando construímos um plano comum, experimentamos o desmanchamento do sentimento de si e do sentimento de propriedade da experiência. O que está em jogo é uma dimensão indiscernível e permeável da experiência de todos, onde a distinção sujeito-objeto é menos nítida e a percepção deixa de ser egocentrada. Chegamos então ao papel da arte na construção de um mundo comum e heterogêneo: ela incita movimentos de saída de si, processos de desindividualização. Baseados em Gilbert Simondon, Gilles Deleuze e Félix Guattari afirmam que a arte mobiliza a dimensão pré-individual da subjetividade. Por sua vez, a própria obra encontra sua potência de afecção na dimensão pré-individual, na dinâmica de forças que ela contrai.

No que tange à mediação, é importante a criação de alternativas à mediação hierarquizada e unidirecional, baseada apenas na transmissão de informações. Miriam Celeste Martins (2005a; 2005b) critica a metáfora da ponte e essa crítica pode ser aqui desdobrada – a mediação **com** pessoas cegas (e não para pessoas cegas) não pode ter como objetivo levantar uma ponte para ligar dois mundos separados e pré-existentes de cegos e videntes, nem de outros grupos que tragam semióticas heterogêneas, como crianças, idosos, moradores de rua ou pessoas com outras deficiências. A mediação deve ser em rede, abarcando uma multiplicidade de forças circulantes. Experiências multissensoriais, oficinas de sensibilização, troca de experiências e mediação distribuída, deslocam a hegemonia dos modos dominantes de perceber e convocam o corpo para o encontro com a alteridade que habita as obras de arte e as diferentes subjetividades.

Nesta medida, artistas brasileiros como Lygia Clark e Helio Oiticica, e toda a arte contemporânea que convida o corpo a experiências multissensoriais, se apresenta como um caminho bastante fecundo para o trabalho onde buscamos o encontro de heterogêneos e a construção de um mundo comum. Experimentamos dessa maneira a possibilidade de produzir mudanças na posição do observador, na atenção e no nosso modo de estar no mundo.

Para isso, evitemos os binarismos como mundo dos cegos / mundo dos videntes, deficiências / eficiências e ousemos na criação de programas de acessibilidade avançados e de qualidade. Afinal, como afirmou uma jovem com deficiência visual, o melhor programa de

acessibilidade em museus é aquele que é imperceptível. Ao promover o encontro entre pessoas com diferentes características sensoriais, motoras, cognitivas e subjetivas, faz com que momentaneamente as hierarquias e egocentrismos se desmanchem, dando lugar a uma comovente sensação de partilha e pertencimento a um mundo comum e heterogêneo.

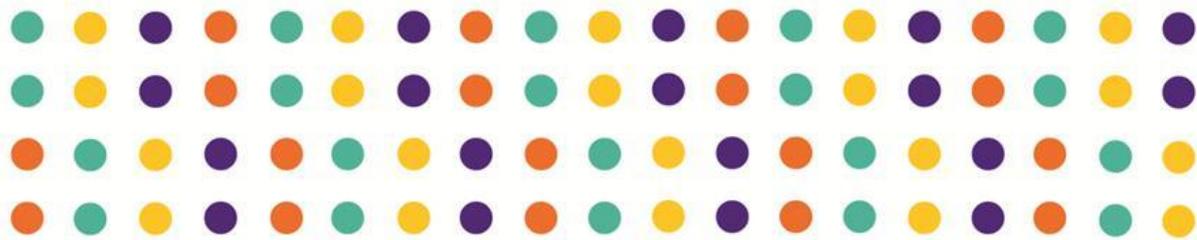
Referências

- BARBARAS, Renault. “O invisível da visão”. In: Adauto Novaes (org.) *Muito além do espetáculo*. São Paulo, Ed. Senac São Paulo, 2005, p. 64-79.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. v. 4. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1996.
- JULLIEN, F. *O diálogo entre as culturas. Do universal ao multiculturalismo*. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.
- KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
- KASTRUP, V., TEDESCO, Silvia, PASSOS, Eduardo. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre, Sulina, 2008.
- KASTRUP, Virginia. Cegos e videntes se encontram no museu: da dicotomia à partilha do sensível. *Caderno Tramas da Memória*, v.3, p.203 - 224, 2013.
- KASTRUP, V., PASSOS, Eduardo. “Cartografar é traçar um plano comum” In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virginia, TEDESCO, Silvia. (Orgs) *Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum - vol.2*. Porto Alegre : Sulina, 2014, v.1, p. 15-41.
- KASTRUP, Virginia, VERGARA, Luiz Guilherme. A potência do experimental nos programas de acessibilidade: Encontros Multissensoriais no MAM Rio. *Cadernos de Subjetividade (PUCSP)* v.14, p.62 - 77, 2012.
- LATOUR, Bruno. « Guerres des mondes » – offres de paix. In *Ethnopsy, 4, Propositions de paix. Colloque de Ceresy*. Paris: Les empêcheurs de penser en ronde/Le Seuil, 2002.
- MARTINS, Mirian Celeste. (2005a) A mediação e as brechas de acesso. *Mediação: provocações estéticas*. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. v.1.1, pp.7-9.
- MARTINS, Mirian Celeste. (2005b) Expedições instigantes. *Mediação: provocações estéticas*. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. v.1.1, pp.11-21.
- MORAES, Marcia, KASTRUP, Virginia. (Orgs) *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro, NAU, 2010.
- PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virginia, ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs). *Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa - intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Editora Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virginia, TEDESCO, Silvia. (Orgs) *Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum* - vol.2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

VERGARA, Luiz Guilherme, KASTRUP, Virginia. Zona de risco dos encontros multissensoriais: anotações éticas e estéticas sobre acessibilidade e mediações. *Revista TRAMA Interdisciplinar*. v.4, p.53 - 68, 2013.

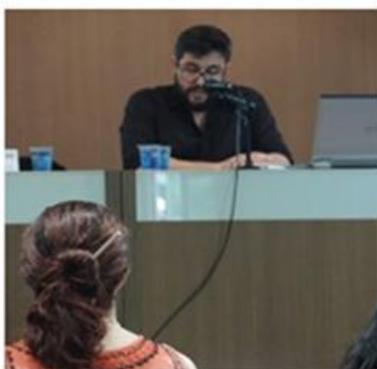
VILLEY, Pierre. *Le Monde des Aveugles – essay de psychologie*. Paris, Ernest Flammarion Éditeur, 1914.



MODOS DE CARTOGRAFAR A FORMAÇÃO CULTURAL

Cristián G. Gallegos (Bienal Mercosul)
Dinho Lima Flor (ator)
Apolline Torregrosa (CEAQ/Paris)

Problematizadora
Mirian Celeste Martins (UPM)



Modos de cartografar a formação cultural: uma problematização

Mirian Celeste Martins

Resumo: Problematizar, abrir fendas para se pensar junto os modos de cartografar a formação cultural. Esta foi a tarefa que gerou este texto na tentativa de convidar tantos os membros da mesa como a plateia para um mergulho na arte e na cultura e seus espaços de formação. Obras e textos se tornam aqui gatilhos para este mergulho.

Palavras-chave: Arte; cultura; formação cultural



Foto-ensaio a partir de *Map* de Qiu Zhijie. Fonte: acervo da autora.

Uma cartografia para iniciar.

Um imenso mapa na rampa do edifício onde se instalou a 31ª Bienal de São Paulo em 2014 chamava a atenção do público para um outro modo de cartografar espaços. Em um *site specific*, Qiu Zhijie (China, 1969), artista múltiplo, crítico, curador, calígrafo que trabalha com fotografia e vídeo-instalação, criou um mapa imaginário. Um convite para se perder entre lugares como o Mar da Viagem Imaginária, o Golfo Marco Polo, as ilhas do Velho Astronauta, de Star Trek, o navio das viagens de Gulliver. Lugares imaginários que remetem às culturas, conhecidas ou não, onde aspectos atemporais e subjetivos são compartilhados.

Entre tantos espaços destaco *Praça do Debate* onde se vê arquibancadas opostas descrevem atitudes. Por um lado: *habilidade de escuta, conte-me mais, fale com*

fundamento, diga com sensatez, expresse sua opinião para torná-la plausível, faça sentido, acordo. De outro lado, em oposição: *duvide, critique, discuta, discuta com fundamento, reconsidere, aceite e convença.* Seria ela um “lugar” como uma praça de múltiplos pontos de vista que compartilham ideias e debates sem meros aceites imediatos e/ou superficiais, convocando a escuta e a problematização para chegar a acordos, aceitação e convencimento? Há ali um espaço de tensão e oposição, onde podemos nos questionar se acordos ou convencimentos são resultados de escutas sensíveis.

Ao lado da Praça do Debate há um outro “lugar”. Uma montanha: *The way of teaching* que em tradução livre, como estou aqui citando os demais espaços, poderia significar caminhos ou modos de ensinar. Esta poderia ser uma cordilheira que se espalha em outras áreas onde se lê: *Como o professor aprende ensinando, O elaborador de situações, Jogos de dramatização, Professor como parte do cenário (palco), Professor como colega de classe, Contador de histórias, Professor com muita experiência no fracasso, Antigo praticante experiente, O professor como eterno aprendiz, O professor sem respostas, O professor como criador de problemas, Criando dificuldades, Professor como questionador* e por aí vai...

As ações docentes expressas em palavras nos remetem ao pensamento de Paulo Freire (1976, entre outras publicações) e de tantos outros pensadores que valorizam o diálogo e veem o professor como um aprendiz que sabe que o conhecimento é sempre provisório e que refletem sobre sua própria prática. O artista que pensa a vida e/no mundo. Sua grande cartografia é o testemunho da interdisciplinaridade viva da qual é tecida o mundo e que tem na arte o impulso para romper fronteiras. A vida e o pensar sobre ela está na arte, em todas as suas linguagens. Qiu nos dá a ver a amplitude das culturas, sistemas e ações nos quais estamos/somos “entre”. A vida cotidiana está no museu e na cidade, na escola e nas redes sociais. Como olhamos para todo este “caldo cultural”? Apenas pelos nossos olhos fincados no chão em que pisamos ou ampliados e provocados pelos olhares de artistas, filósofos, educadores, antropólogos, e..., e..., e...? Como conexão dos campos,

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como uma obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, P. 22)

Conexão de campos, mapas abertos impulsionam a construção de cartografias. Implicam uma atitude que se afasta das listagens que “arboreamente” não permitem conexões. Cartografia é rizoma, espaço aberto para receber modificações constantemente, sem início nem fim. “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 37). Pensar rizomaticamente...

Nos fios desta trama aberta, convoco um outro artista que nos desvela um outro pensar.



Foto-ensaio a partir da obra de Nobutaka Aozaki *From Here to There*, de 2012. Disponíveis no site <<http://www.nobutakaaozaki.com>>. Acesso em 23 set 2015.

O jovem artista contemporâneo nascido no Japão e que hoje trabalha e vive em Nova York, Nobutaka Aozaki, vestido como um turista, perguntou e pediu desenhos para pedestres desta cidade, para que pudesse chegar a uma determinada localização na ilha de Manhattan, como vemos nas fotos disponibilizadas em seu site. Com os desenhos realizados em diferentes suportes, ele compõe um mapa da ilha, conectando estes pequenos desenhos seguindo as posições geográficas.

Aozaki convoca o outro a interagir com ele e provoca em nós o pensar a situação de turistas em nossa própria terra e no provocar ações conjuntas com o outro, ou se apropriar do olhar do outro p a construção de novos jeitos de cartografar... Um olhar estrangeiro capaz de perceber o que a familiarização muitas vezes pode não deixar ver. Um olhar sobre os registros de cada informante, signos que situados geograficamente pelo artista

evidenciam uma outra visão coletiva e colaborativa da representação de um espaço comum. Uma criativa pergunta, respostas que desvelam diferentes modos de reagir a ela e um resultado provocador que dá a ver signos que marcam subjetividades e aproximações à cidade. Fragmentos que constroem um todo, uma geografia também atemporal e subjetiva a nos convocar para (re)ver a paisagem.

É neste tipo de fenda, onde inquietações impulsionam ações, que as pesquisas também nos colocam em alerta e provocam novas perguntas, outros modos de ver a questão da formação cultural buscando respostas que nos levem a perceber o que ainda não víamos, que ainda não conhecemos, sobre o que ainda podemos atuar... Assim, em alerta, como poderemos cartografar a formação cultural?

Como conectar e ativar os campos da arte e da cultura? Campos gerados tanto na intimidade de cada ser humano em suas singulares relações com a vida, como na malha social em que vivemos onde as fronteiras se dilaceram atravessados por muitas mídias, pelas trocas sociais, pelos afetos, pela arte, pela ciência, por tudo enfim que nos envolve.

Qual o papel ou contribuição de agentes mediadores, como intercessores a provocar encontros com a arte e a cultura? Quais as relações com esse universo estes agentes provocam, seja na família, na escola, nas instituições culturais deixando marcas que movem o sujeito a continuar suas expedições e explorações pela vida a fora? E como eles próprios buscam e nutrem suas relações com a cultura? São muitas as questões que necessitam de muitas pesquisas...

Entre os estudantes de cursos de bacharelados e licenciaturas das linguagens artísticas, é possível perceber que o contato com a arte como experiência de vida, torna-os mais próximos de culturas que vão além de fronteiras geradas pelo gosto e não gosto, pelo prazeroso e pela confortável proximidade. Talvez tenha sido esta formação cultural a geradora do interesse por estes cursos. É ela que faz nascer o desejo de experimentar mais, de mergulhar nos seus meandros, de ousar outras relações.

Temos notado uma grande diferença quando comparamos com os estudantes dos cursos de Pedagogia. O curso, responsável pela formação daqueles que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais, e também daqueles que com frequência são os gestores da escola, nem sempre oferece espaço para esta formação cultural. Não é uma regra, mas de acordo com pesquisas que têm sido feitas pelo GPAP - Grupo de pesquisa de Arte na Pedagogia, é possível questionar tanto a formação cultural com que chegam ao curso como

o que ali lhes é oferecido. Estas pesquisas encontram ressonância em outros estudos, que transcendem os limites brasileiros:

No Brasil e em Portugal temos percebido que os alunos chegam ao curso de Pedagogia sem uma boa formação em práticas artísticas de nível profissional e sem também uma formação cultural mais profunda e abrangente. Sem repertório cultural e artístico, sem a compreensão e vivência da arte como linguagem, as dificuldades e desafios são maiores no sentido de preparar os futuros professores da Educação Infantil e séries iniciais (QUEIROZ e MARTINS, 2015, p. 486).

Repertórios culturais e artísticos fazem parte de cada ser humano, não importa onde nasce e vive, mas é inegável a importância do cultivo de experiências estéticas diversificadas e multiculturais, especialmente para futuros agentes mediadores da arte e da cultura.

A “aplicação de técnicas” ou rápidos experimentos com materiais, o preenchimento de desenhos para colorir ou tentativas de cópias de obras conhecidas ou tantos outros exemplos possíveis, implicam com frequência em respostas quase automatizadas às atividades isoladas. Viver um processo de criação, viver experiências estéticas como preconiza Dewey (2010) certamente deixa outras marcas que são levadas para o resto da vida.

A pesquisa de Monique Andries Nogueira (2012) confirma a rasa formação cultural entre alunos do curso de Pedagogia. Trazem a sua cultura, com sua riqueza particular, mas é apenas o mais próximo de si, de suas vivências particulares. Um dos instrumentos de pesquisa utilizado pela pesquisadora foi um questionário aplicado para 184 professores da rede pública municipal de Goiânia que cursavam o 1º ano de Pedagogia em um convênio firmado entre a Secretaria Municipal e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Diz ela:

É necessário admitir que em muitos casos não é a falta de recursos o principal entrave e sim a falta de hábito, a pouca familiarização com os espaços de cultura. Isso mostra, de certa forma, um desconhecimento sobre a importância do papel da cultura na vida de qualquer indivíduo, sobretudo na daquele que se dedica à formação de outras pessoas. (NOGUEIRA, 2012, p.41)

De sua pesquisa destaco dois aspectos. O primeiro é a constatação que apenas 22.9% informaram que tiveram alguma experiência com linguagens artísticas fora da escola regular e a maioria deles foram os que responderam que continuam a desenvolver alguma atividade artística. “Isso faz supor que a formação que iniciada na infância/adolescência tem maior

chance de se tornar permanente” (idem, p, 59). Aponta, portanto, a importância de vivências artísticas na escola como modo de ampliar a formação cultural e a consequente valorização na docência.

Por outro lado, muitos disseram gostar de cinema, de assistir espetáculos e de visitar exposições, mas são pouquíssimos os que realmente frequentavam. A análise dos questionários levou-a a fazer entrevistas com as três professoras que demonstraram formação cultural mais ampla que os demais. As duas primeiras mostraram a importância do contato na infância e adolescência e por isso, favorecem este encontro com seus alunos. A terceira entrevistada, também preocupada em oferecer oportunidades aos seus alunos, deu uma resposta de certo modo inesperada.

Disse a professora: “Acho que se eu não tivesse tido esta oportunidade, estaria sempre inventando, mesmo se não tivesse vivenciado isto” (idem, p. 71). Talvez, como pensa Monique, as experiências vividas estavam tão amalgamadas à sua vida que não eram percebidas.

Talvez haja uma outra possibilidade de interpretação das palavras da professora. O “estar sempre inventando”, mostra que além da formação cultural que lhe abriu o campo de referências, parece que a inquietação, a criação, a invenção faz parte de sua ação no mundo. Poderíamos justificar a fala da professora como a revelação de uma *poiesis*, entendida como um ato criador, ousado, sensível, artesanal, singular onde processos e produções estão fortemente entrelaçados. Não será possível sabê-lo, mas a resposta da professora entrevistada me tocou e fortalece algo que tenho buscado e que vejo presente nas orientações que tenho realizado, quando seguimos processos de criação mais de perto. Há alguns que seguem as regras e fazem bons trabalhos acadêmicos, mas há aqueles que se lançam no escuro e vão além do que poderiam imaginar quando começaram a sua pesquisa. *Poiesis*. Criação. Ousadia para ir além. A formação cultural, a ampliação de repertórios, a compreensão e utilização das linguagens artísticas não só para se expressar, mas para construir novos conhecimentos, seja da motivação e estímulos em que área for, é fundamental para sujeitos implicados com a vida, disponíveis para entrar na experiência e se deixarem ser tocados por ela.

Como alimentar *poiesis*? Algumas invenções lúdicas:

Um vidro de comprimidos. Assim foi lançado o livro *Teatrica* de Fanny Abramovich, Márcia Mathias e Chaké Ekizin em 1979. Na capa se lê: “Via total – 45 cápsulas em 5 cap.

Venda sem controle escolar”. A diagramação do livro era e ainda é provocadora e foi criada por Marcelo e Milton Cipsis. A bibliografia vinha em forma de receita da “Clínica Ludopedagógica” com indicações terapêuticas: “Tomar um comprimido literário ao dia e um comprimido visual ou sonoro à noite”.

Indicações terapêuticas como gotinhas de “Memés Culturais” ou de “Virus Estético” ou balinhas “Monitorex” também foram inventadas por Gisa Picosque e por mim em nossas parcerias de coordenação de ações educativas na Mostra do Redescobrimto (2.000), na 25ª Bienal de São Paulo (2002), na 4ª. Bienal do Mercosul (2004), entre outras. Eram oferecidas para as equipes, na ludicidade de alimentar a criação, a escuta e a troca no trabalho de mediação cultural.

Um medicamento genérico. A tarja preta afirma: “Venda sob prescrição poética”. E avisa: “Agite-se antes de usar”. Dentro uma longa tira que se desenrola e nos traz o poema *Maldição*, que em sua primeira estrofe poetiza: “Baudelaire, Macalé, Luiz Melodia / Quanta maldição / o meu coração não quer dinheiro quer poesia”. A caixa de remédio faz parte de uma caixa acrílica, um *song-book* de Zeca Baleiro (2010) que pode ser considerado um livro-objeto - *Vida é um Souvenir Made in Hong Kong*. Foi produzido pela Editora da Universidade Federal de Goiás, dentro da Coleção Artexpressão e tem como ilustrador Roger Mello.

Três invenções! De modos diferentes, de forma criativa e lúdica, estas ideias remetem ao cultivo da *poiesis* como um modo especial e sensível de ser/estar no mundo, aflorando sensibilidades, acordando de anestésias, agitando o estésico e o estético de seres afectados pela vida e pelos outros, tornando o viver cultural como *uma* experiência estética, grafado em destaque como anuncia Dewey (2010).

Nutrir e nutrir-se cultural e poiéticamente é estar no mundo à flor da pele, produzindo, habitando e propondo expedições. O que aprendemos sobre nós e nossa formação cultural com Qiu Zhijie que cria seu imenso mapa imaginário e nos perdemos e nos encontramos em meio a sua geografia e nomeações, tal qual os descobridores face a uma nova terra? E com Nobutaka Aozaki que usa a imaginação e a percepção de outros para criar um mapa que vai além de sua experiência pessoal? O que aprendemos com os outros que conosco vivem práticas educativas na formação em cursos de Arte e de Pedagogia? Como nutrimos buscas poiéticas em nós e em nossos estudantes de modo lúdico, criativo, significativo, provocador?

Alimentamos e impulsionamos poéticas, assim como somos também alimentados e impulsionados por elas, na mediação muitas vezes silenciosa e sutil provocadora de

encontros de cada ser humano com o universo cultural, espalhada nas obras e manifestações que habitam as cidades, nos patrimônios também escondidos, nos museus e na natureza assim como na ambiência virtual. Somos intercessores uns dos outros, como nos ensina Deleuze (2008) e precisamos continuar a fabricar intercessores para seguir pensando, para não correr o risco de gerar discursos pré-estabelecidos, doutrinários. Nesta mesa, cultivar o diálogo e pensar a cartografia e a formação cultural de modo inventivo podem alargar nossa compreensão sobre processos ampliadores de contato com a arte e a cultura, como na música de Arnaldo Antunes e Paulo Tati: “O seu olhar melhora o meu”.

Estamos todos abertos e sedentos... O olhar de cada um nessa mesa, melhora o nosso olhar e nos põe na vigília criativa e estética de eternos aprendizes.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny, MATHIAS, Marcia e EKIZINA, Chaké. Teatricina. Rio de Janeiro: MEC/SNT, 1979.

ANTUNES, Arnaldo e TATI, Paulo. *O seu olhar*. CD *Ninguém* (1995). Disponível em: <http://www.arnaldoantunes.com.br/sec_discografia_obra.php?id=26>. Acesso em 10 set 2015.

BALEIRO, Zeca. *Vida é um Souvenir Made in Hong Kong*. Goiânia: Ed. UFG, 2010.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. RJ: 34, 1995 (11-37).

DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Martins fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e Outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

NOGUEIRA, Monique Andries. *Formação Cultural de Professores ou a Arte da Fuga*. Goiânia: Editora UFG, 2008.

QUEIROZ, João Paulo e MARTINS, Mirian Celeste. Arte e educação, Portugal e Brasil: é preciso inovar na formação de educadores. Anais do Encontro Regional do InSEA. Lisboa, Culturgest, 2015, p. 478-486.

Posibilidades de lo imposible

Cristián G. Gallegos

Resumen: Ensayo que presenta los lineamientos generales del programa educativo *Posibilidades de lo imposible* de la Bienal 10 del Mercosur a efectuarse entre octubre y diciembre del 2015. Su desarrollo aborda aspectos experienciales, teóricos y prácticos que se ponen al servicio para la construcción de un programa educativo, el cual pretende involucrar la experiencia individual del público que asiste al encuentro con las obras, en un plano colectivo integrado a la reflexión que otorga como resultado aquel encuentro.

Palabras-clave: arte-educación; experiência; conocer; aprender; arte contemporâneo; educación, bienal del mercosur; memoria; colectivo; diálogo.

No resulta viable escribir o hablar acerca de determinados contextos o temas, o proponerlos como objeto aislado de enseñanza, sin tomar seriamente en cuenta aquellas fuerzas culturales, sociales y políticas que les dan forma.

Paulo Freire¹

Al recibir la invitación para ser parte de la 10ª Bienal del Mercosur, fue un instante de paralización física-mental, instantáneamente mi cerebro busco el blanco como un espacio posible para comenzar a pensar en ¿qué hacer?, pero irónicamente no fue así, un sin fin de imágenes, agradecimientos y alegría por confiar en el trabajo que se puede llevar adelante en un evento cultural de estas características, fue el resultado inicial, pero también, aconteció un rápido recuerdo por diversas instancias y experiencias previas de una labor en arte-educación.

Al tiempo, una vez que retomo la invitación, decido enfrentar aquella con un fuerte grado de responsabilidad, bajo lo que significa crear un programa donde identifico como necesario construir un proceso de inmersión social, geográfica, artística y política, para la generación de un campo de comunicación con los públicos de Porto Alegre en una primera instancia. Es por esto que comienzo construyendo un breve relato de experiencias, las cuales constituyen una memoria personal que como profesor, artista y educador me permitan producir un marco de reflexión y análisis, en la realización de un programa que

¹ En la introducción del libro *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, de Henry Giroux, coedición Centro de Publicaciones del M.E.C. - Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 1990. España, pág. 29.

honestamente reconozco, quizás solamente podré comprender en su dimensión, a partir de una cierta distancia después de haber concluido el evento en diciembre.

Como profesor, interesado por desarrollar un ejercicio para la comprensión de espacios arquitectónicos con estudiantes, incentivo la observación y registro del entorno como primer paso, para luego ir complementando con referencias históricas, algunos componentes teóricos y edificios emblemáticos que permitieran ahondar en esa reflexión y registro inicial. Pero estos estudiantes no eran de la universidad, sino cursaban el último año de educación básica, cuyas bases curriculares solicitan poner énfasis en el desarrollo de la Arquitectura en el siglo XX. Quisiera con esto, poner unos puntos de información para ustedes, con el objetivo de graficar a grandes rasgos el contexto en el que se desarrolla este ejercicio, por ejemplo, el área en el cual se realiza este trabajo es la educación artística, la que por ley cuenta con dos horas pedagógicas a la semana (90 minutos) para Artes Visuales y Artes Musicales. Otro aspecto fue que la escuela era de dependencia municipal, es decir su administración dependía del municipio a través de una corporación de educación, que en este caso específico por el perfil del colegio ingresaba en una categoría de “riesgo”, debido a que sus estudiantes habían abandonado el sistema escolar tradicional por diversos motivos personales o sociales, pero también por sus lugares de origen, ya que provenían de sectores conflictivos en la comuna, atacado por diversos flagelos de la sociedad contemporánea. En conclusión, la percepción de las Artes Visuales para la comunidad educativa en ese lugar, era simple y directa, la realización de manualidades que no afectara el rendimiento general, es decir, se cumplía con la ley.

Continuando con el ejercicio, en el proceso de registro de su entorno, observo dificultades en poder transcribir la realidad ya sea a través del dibujo o con una lista de características generales del lugar que observan. En conversación abierta con los estudiantes, comentaron que no lograban transcribir eso que estaba frente a ellos, debido a que por primera vez observan “ese entorno”, por primera vez salían del aula para realizar un trabajo y que también por primera vez, la clase de artes visuales en todos sus años de escolaridad (algunos muchos más del nivel al que pertenecían), no fue calcar, copiar o pintar un motivo ocurrido en fin de semana, las vacaciones o cualquier tipo de festividad. Esto debo reconocer, en una primera instancia generó una frustración, ya que toda la planificación realizada para el semestre cumpliendo con las exigencias curriculares, se vería absolutamente alterada, ya que debía replantear el programa considerando el nuevo

contexto, entonces ingrese en el pánico burocrático del profesor por entregar contenidos para llenar un libro, que técnicamente cumple con los objetivos, en teoría desarrolla aprendizajes, pero pedagógicamente en muchos casos no produce experiencias, tampoco diálogos críticos y menos aún con esa estructura técnica, que a todas luces era inapropiada para ese grupo de jóvenes. Entonces pasado ese pánico y frustración que duro unas horas, tocó generar una reestructuración, hablar con profesores de otras áreas y autoridades para desarrollar trabajos transversales y extender aparentemente las horas de artes visuales. El ejercicio también sufrió cambios, acordamos con los estudiantes registrar un entorno en el cual ellos se sintieran cómodos, por la tranquilidad de conocer muy bien ese lugar, llegando a la conclusión de desarrollar el ejercicio con sus hogares. Después de distintos procesos, alcanzamos a comprender el espacio arquitectónico y como formular aquellos, generando diversos cambios estructurales a sus propios hogares, permitiéndose en ese proceso desbordar los límites de la realidad, construir nuevas lógicas espaciales y preguntarse el por qué no es posible eso, que planifican tan minuciosamente.

Esta experiencia que desarrollamos conjuntamente con ese grupo de estudiantes de aquella escuela, nos hizo reflexionar sobre el como deconstruir esos límites autoimpuestos, por mi parte lo equivocado que estaba al no considerar los diversos contextos para poder realizar un proceso creativo, trasladándolo a la labor de profesor y también, entender que ese contexto exige una disposición para aprender, obligando necesariamente a dejar de lado la condición de enseñar. En el caso de los estudiantes y en general la comunidad escolar, lograron comprender que las artes visuales remitidas a dos horas semanales por ley, son sólo una oportunidad de generar un proceso que les permita reflexionar, observar su entorno y generar ejercicios que no es necesario remitirlos a una manualidad, sino más bien como una traducción e interpretación del pensamiento.

En otra etapa de vida posterior al relato previo, una breve memoria de trabajo con bienales, ocurre durante 2009 como coordinador de la Unidad de Educación el Museo de Arte Contemporáneo en Santiago de Chile. El MAC –como se conocen globalmente a museos que desarrollan su acervo y programación a partir del arte contemporáneo- realiza la última selección de la Bienal de São Paulo, la 28ª versión² presentada el año anterior en dicha

² El museo había realizado hasta ese año, cuatro selecciones de bienales con gran recepción por parte del público nacional. La Bienal de São Paulo, nunca había salido de Brasil para exhibir parte de sus obras, siendo en el MAC la primera vez que se presenta, realizando junto al curador o director de la fundación bienal, una selección de artistas para ser expuestos al año siguiente del evento.

ciudad. El evento, a cargo de los curadores Ivo Mesquita y Ana Paula Cohen, bajo el lema *En Vivo Contacto* es referida por algunos medios de comunicación de la época como “la bienal del vacío” debido a la decisión curatorial de vaciar un piso en el Pabellón Ciccilio Matarazzo, acción denominada por la curaduría como «*Planta Libre*»³. Esto por una parte, fue entendido por la crítica en respuesta a la crisis financiera que vivía la fundación responsable de la bienal y por otro lado, fue comprendida por algunos como una provocación, un fenómeno inverso a la inmediatez que han representado las décadas del mercado global, el que cruza las características de “feria de arte” con la de “bienal de arte”, debido a la aproximación con la idea de espectáculo y exceso informativo existente en uno u otro evento. Bajo este contexto, el público tuvo una experiencia en la que protagonizó y compartió el encuentro artístico, puesto que surge un rol de educador@s activos instalados en salas o en constante circulación, las que entablaban un diálogo con los asistentes cuyo objetivo fue incentivar una reflexión individual entorno a la obra, sin la idea de la guía estandarizada a base de monólogos. Es así y en concordancia a esta idea, la propuesta pedagógica que se realiza en Chile, toma esto como una oportunidad y posibilidad de potenciar un trabajo en base al diálogo cotidiano, para esto, se forma un equipo entendido como una “museografía parlante” el cual juega un rol fundamental, puesto que entabla un proceso de conversas espontáneas con los asistentes para que ellos mismos interpreten libremente, sin una idea preconcebida, sino más bien integrando las experiencias personales de los diversos públicos, para con eso desarrollar una particular forma de comprender y vivir el arte mediante la reflexión individual y/o colectiva, es decir, una oportunidad de establecer la comunicación horizontal, sin plantearse desde un espacio de conocimiento o de enseñanza, como si fuese una jerarquía ante los públicos que visitan el museo.

Ambos relatos hoy expuestos, son parte natural en lo que es la experiencia-pedagógica y planteamiento basal de *Posibilidades de lo imposible*, nombre del programa pedagógico en la 10ª Bienal del Mercosur *Mensajes de Una Nueva América*. Aquel, es una invitación directa a cuestionarse cuántas barreras somos capaces de aplicar, cuándo nos encontramos en el campo del arte y la educación, entendido quizás el primero como el lugar de lo desconocido y el segundo probablemente como vías para conocer. A su vez, es propuesto como un

³ Contrario a las bienales anteriores, el segundo nivel es dejado completamente abierto o vacío para poder producir un diálogo o experiencia física del visitante con la arquitectura modernista del pabellón. El término fue acuñado por el arquitecto Le Corbusier para definir espacios, donde usa pilotes de hormigón armado para que las paredes puedan sustentar las plantas del edificio.

espacio de experimentación, el que busca la construcción de experiencias específicas a través de las obras, acciones con los artistas, desplazamientos espaciales, puntos de reflexión/acción, encuentros y talleres, donde los públicos serán los articuladores de aquellas experiencias, las que dispuestas en el contexto de la bienal, se transforman en una memoria colectiva pública, que posibilita visibilizar reflexiones, opiniones o incluso críticas abiertas, de los distintos procesos que los asistentes son invitados a vivir. Pero, para comprender cual es el marco donde se invita a los públicos construir aquellas *Posibilidades de lo imposible*, es necesario hacer un análisis general de las versiones pasadas de la Bienal del Mercosur.

Desde 1997 con lo que significo el impulso de la Bienal en términos de artes visuales para la región, se puede observar que ha existido un fuerte interés en mostrar la amplia diversidad de producciones artísticas existentes en Latinoamérica. Esta constante se ve marcada desde la primera versión, donde los espacios expositivos se agrupan en tres grandes conceptos que son "Constructiva - El arte y sus estructuras", "Política - El arte y su contexto" y "Cartografía - territorio e historia". Así, sucesivamente los conceptos, metáforas, enfoques o metodologías curatoriales fueron dando cuenta de las circunstancias y características de las producciones artísticas, exhibiendo relatos que de una u otra forma se asocian a la región: *identidad y diversidad cultural, arqueológico y contemporáneo, historias del arte y del espacio, Conversas, Zona franca, Tres fronteras, grito y escucha, Ensayos de Geopoéticas, la territorialidad y su redefinición crítica desde una perspectiva artística, si el tiempo lo permite*, entre otras. Estos relatos permitieron organizar a los equipos curatoriales, pequeñas historias que a través de exposiciones, conferencias, homenajes y programas pedagógicos, buscaron potenciar la idea de diversidad en la producción artística, la que incluso en algunas versiones, son cruzadas con producciones internacionales, lo cual responde a otra característica nuestra; observar o poner atención a lo exterior, que en este caso se asocia a la internacionalización del evento en las últimas versiones, pero también, existe la posibilidad que sea una necesidad de alerta objetiva, lo cual interpreto en la escritura de Frederico Moraes, curador de la primera Bienal, en su texto *Reescribiendo la historia del arte Latino-americana*, comentando a Oswald de Andrade y su antropofagia

«Podemos y debemos buscar, siempre que sea posible, lo que necesitamos para una renovación de nuestra creatividad plástica»⁴.

Continuando con la revisión, observo que ha existido equipos curatoriales multinacionales, lo cual es un beneficio al momento de construir temáticamente las versiones de la bienal y a su vez, permite una mayor visibilidad regional lo cual sigue como una constante, acrecentar el conocimiento sobre la diversidad en la producción artística latinoamericana. Ahora, es en este lugar donde existe un punto que lo entiendo como una variante frágil, puesto que ocho curadores están presentes en al menos dos versiones del evento, 2 profesionales en tres citas y dos (distinto a los anteriores) son en 4 ocasiones miembros del equipo curatorial. Esta situación ocurre en las primeras cinco versiones de la bienal, donde más que un dato cuantitativo el cual podría ser avalado por la necesidad de construir un evento de esta magnitud, surge una fragilidad al momento de reiterar a quién consultar sobre la producción artística. Contrariamente a esto, desde la primera bienal, existe un programa educativo que con el paso de las versiones va tomando su propia filosofía de trabajo y una amplitud en cuánto a estrategias metodológicas con el público, teniendo importantes aportes en incorporar nomenclaturas a propósito de las líneas propuestas por cada profesional, que tuvo a cargo esa responsabilidad de entablar una comunicación efectiva con quien accede a la bienal. «De ese modo, se utilizan nomenclaturas como la de “proyecto pedagógico”, “proyecto educativo”, “monitores”, “mediadores”, “visitas guiadas”, y así por delante, denominaciones que acompañaran tanto cambios externos como internos en los diferentes proyectos (...)»⁵ Es así como se puede entender, que el proceso iniciado por Gabriel Pérez-Barreiro como curador general en la 6ª Bienal, integrando al equipo como curador pedagógico al artista y profesor Luis Camnitzer, es un cambio de paradigmas en lo que significa el posicionamiento del arte y la educación en una Bienal que se piensa desde Latinoamérica, en este sentido, la imposibilidad de creer lo que significa un trabajo mancomunado entre el arte y la educación en el contexto latinoamericano, comenzó silenciosamente una deconstrucción en 1997 y se proyecta en una amplitud de posibilidades en la actualidad, que según los diversos procesos reflexivos, críticos, formativos y dialógicos con profesores, curadores, estudiantes, artistas y público en

⁴ Morais, Frederico, *Reescribiendo la historia del arte latino-americana*. Fundación Bienal de Artes Visuales del Mercosur, Porto Alegre, 1997, s/p.

⁵ Fidelis, Gaudêncio, *Una historia concisa de la Bienal del Mercosur*. Fundación Bienal de Artes Visuales del Mercosur, Porto Alegre, 2005, pág. 166.

general, han permitido identificar la necesidad de contar con una *Bienal pedagógica*, tal como la denominó el público que asistió a la 6ª Bienal.

Experiencia de la memoria como filosofía de trabajo

A partir de este breve relato que busca entender el proceso dialógico, el cual entiendo debe tener todo evento cultural de estas características con su contexto, observo en la 10ª bienal, el interés de producir un giro a lo que se ha estado desarrollando y volver a sus raíces fundacionales, donde propone exhibir un número importante de “puntos ciegos” en el arte de América Latina, invisibilizados por diversos motivos y circunstancias. En respuesta a este giro, *Posibilidades de lo imposible* se plantea en una posición pedagógica dialogante, la que permita conocer-transmitir-aprender con el objetivo de construir reflexiones críticas y procesos inclusivos como una forma de integrar a los públicos en una participación activa en el campo del arte y la educación. Otro lugar de interés en la construcción de un trabajo dialógico con los públicos, surge a partir de lo que la curaduría general llama *constataciones transversales*, en el contexto de la producción de arte en América Latina, identificados como **Precariedad**, en la institucionalidad cultural para acoger la producción artística resultante en diversos períodos y a partir de distintas realidades políticas, sociales, económicas, entre otros. **Dificultad**, por parte de los artistas para hacer circular sus obras, quedando al margen de los grandes centros internacionales de circulación y producción artística. **Resistencia**, donde a partir de un contexto institucional, político o social adverso y una marginalidad de los centros hegemónicos del arte, los artistas siguen produciendo su obra metódicamente a través del tiempo y que a pesar de toda esta adversidad, aquellos exhiben en su producción una **Generosidad Creativa**, con una gran calidad que no es distinta a la realizada en los centros internacionales de circulación y producción artística. Estas cuatro constataciones identificadas por la curaduría, producen una fuerte aproximación al trabajo existente en el campo del arte y educación en instituciones culturales de la región, siendo los mismos contextos donde se desarrolla la producción artística, es decir **precariedad** institucional para acoger procesos educativos que involucran un trabajo transversal con las propias áreas de la institución, otros espacios culturales o de formación. **Dificultad**, para el desarrollo de un trabajo con los públicos, enfocándose en muchos contextos principalmente a la noción de

“servicio educativo”, limitando una participación creativa en el “hacer” con los públicos, siendo en algunos contextos asignados y comprendidos como guías o monitores. **Resistencia**, por parte de los educadores donde a pesar de la adversidad existente, continúan desarrollando prácticas que envuelven un proceso dialógico ya sea con la institución, su contexto o los públicos y finalmente **generosidad creativa**, que como herramienta para la realización de programas o proyectos en arte-educación, de programas o proyectos pedagógicos para la realización no se aparta de la producción artística, sino más bien la analiza, reflexiona y genera una expansión o produce un giro propositivo que puede identificar posiciones críticas hacia la misma.

Al establecer esta posición a partir de la posibilidad de conocer-transmitir-aprender aquello que nos aproxima a estas constataciones en arte y educación, surge una interrogante que propone entender cuál sería el espíritu de trabajo: ¿Cómo hablar de la producción artística, la educación y los públicos que visitan las instituciones culturales en Latinoamérica si no sabemos, con la diversidad necesaria, que ha pasado con ellos? Esta pregunta tiene un lugar común, pero contextos diversos que permite encontrar respuestas abiertas, las que pueden variar según los períodos en que se enfoque y según a que persona se consulte. En un esfuerzo por no hilar posibles respuestas cerradas, una aproximación a los diversos lenguajes que ofrecen las obras de arte al abandonar el sentido de materialidad (como si fuese una infatigable búsqueda de la técnica), pueden constituirse en una invitación cuando son entendidas como *«"operaciones conceptuales" que instiguen relaciones entre un todo y las partes, entre la visibilidad y el poder de significado, así como las sensibilidades emocionales que puedan engendrar entre el espacio de creación de las obras y el horizonte de expectación creado por su visibilidad(...)*»⁶. Es decir, plantear la necesidad de lo cotidiano como campos de diálogo abierto que nos permita reunir, pequeños relatos para construir una memoria desde la producción artística, la educación y los públicos en un contexto como el que se plantea la 10ª bienal del Mercosur y su propuesta *Mensajes de Una Nueva América*.

Para esto la propuesta pedagógica presentada, apela a una revisión de los diversos programas educativos realizados en las versiones anteriores del evento, considerando sus relaciones con las obras, los artistas, los curadores, los recursos realizados y su aplicación, la relación con los públicos, el trabajo con profesores y estudiantes en la bienal y fuera de ella,

⁶ Proyecto curatorial para la 10ª Bienal de Artes Visuales del Mercosur – 2015.

siendo incorporados como un centro de documentación para la activación de los visitantes. El objetivo central, es poder presentar una memoria que se transforme en un mapa inserto en la bienal, el que marque ciertos hitos y puntos comunes, con la idea que los públicos puedan junto a las obras presentes en las siete exposiciones de la actual versión, construir una experiencia e insertarla (a modo de recopilación) en un lugar específico que perdura por todo el período de la bienal, exhibiendo de esta forma, una experiencia la que se traspasa a su memoria individual, pero a su vez al estar expuesta se vuelve colectiva, transformándose en la activación de una memoria pública.

Estructura del programa

Para esto, identifico en *Posibilidades de lo imposible*, dos líneas generales de trabajo de las cuales se desprenden actividades, acciones pedagógicas, mediación, recursos pedagógicos, intervenciones, publicaciones, entre otras, que buscan producir instancias cuyo objetivo es, la construcción de experiencias que permitan una memoria colectiva, teniendo como foco principal al arte y la educación, en una deconstrucción de sus límites.

Aquellas líneas generales son:

Raíz

Nombre denominado a las actividades, las cuales son una base de trabajo existente en la Bienal, ideadas, desarrolladas y aplicadas por programas pedagógicos de versiones previas. Aquel nombre surge como parte de la revisión a programas realizados, los que en diversos pasajes remiten a la causa u origen de las características de la Bienal del Mercosur, remarcando la importancia como espacio de reflexión para el arte y la educación, las que si bien se expresa a través de diferentes actividades, presentan una base **raíz** como lo es la formación de mediadores, encuentros de formación, materiales para profesores, libro educativo, seminarios, entre otros.

Imposibilidades

Actividades creadas especialmente para el programa pedagógico de la 10ª Bienal, las que son propuestas como una extensión de la raíz, aportando diversas reflexiones, intervenciones, trabajo con escuelas, comunidades, *workshops*, acciones pedagógicas con artistas para el espacio público y la instalación del primer Consejo Consultivo de Profesores,

con los cuales se plantean actividades conjuntas para la elaboración de algunas acciones parte del programa. En conclusión, *Imposibilidades* se traducen en las posibilidades que vienen desde la *Raíz*, siendo el trabajo dialógico con los públicos que son invitados a deconstruir los límites personales, en la búsqueda de una experiencia que se constituya en una memoria. Aquellas actividades y acciones son agrupadas en tres conceptos que definen su aplicación o desarrollo en el programa como son:

Intervención; desplazamientos de la Bienal a escuelas públicas que experimentan la idea del espacio de la educación como espacio para el arte, también ejercicios en el espacio público con artistas activando un intercambio con organizaciones sociales, entendidos bajo la idea de generar acciones reversibles⁷, produciendo mensajes a partir de la experiencia personal y colectiva, integrando lugares que exhiban al interior de la bienal aquellas reflexiones, en general, producir cambios que intervienen el ritmo de vida, la invisibilidad del espacio cotidiano o la necesidad de comunicación de los públicos durante el período de la bienal.

Memorias; recoger esa experiencia a la cual los públicos se disponen a experimentar con su asistencia a la Bienal. Una de las definiciones que pueden ser aludidas a la noción de memoria, es la exposición de hechos, datos o motivos referentes a determinado asunto⁸. En este caso el objetivo es de hacer público aquel pensamiento, reflexión, crítica, análisis u opinión que los públicos tienen al experimentar las actividades dispuestas, identificando puntos donde se recoge aquella experiencia.

Mediación/transformación; esto es entendido como el campo de acción el cual se articulan diversos diálogos, debates e intercambios, que toma forma en el contacto con profesores y estudiantes presencial o “virtual”, el ejercicio de los mediadores con los públicos donde desde una actitud proactiva incentivan el permanente diálogo como motor de intercambio. Además se propone la idea de trabar en red, conectando al equipo pedagógico de la bienal y otros de museos o instituciones culturales en la región de Río Grande do Sul, con la *Red Pedagogía de Museos Latinoamérica*⁹, la cual es compuesta por

⁷ Según Ramón Parramón en el texto *Pedagogías, territorios y dispositivos móviles*, que aparece en la revista Roulotte: 09 del año 2011, es un *concepto que hace referencia a la noción de reversibilidad entendida como la condición en que todos los elementos que actúan están presentes en diferentes grados de dependencia recíproca. En este caso, son prácticas artísticas que inciden en el espacio social mediante el desarrollo de acciones educativas, en las que subyace el propósito de incidir en el contexto pero en el que la propia práctica también se vera afectada por el entorno o los agentes implicados.*

⁸ Ver definición completa en <http://lema.rae.es/drae/?val=memoria>

⁹ Visitar <http://www.pedagogiademuseos.org>

profesionales de museos, que potencian el trabajo pedagógico al interior de las instituciones culturales, teniendo fuertemente la convicción de que el museo y en general los espacios culturales pueden ser otro lugar para educar¹⁰. Esto significa la construcción e intercambio de experiencias con profesionales de distintos países de Latinoamérica, la cual se hace pública a partir de las reflexiones que surgen en la realización de talleres y conferencias, pero también conociendo *la praxis* de estos profesionales en diversas instituciones culturales del continente a través de una publicación.

Si bien al leer los tres conceptos de los cuales se agrupan las acciones o actividades en el programa, existen parentescos metodológicos que pueden ser observados en su proceso, aquellos se deben a que se enmarcan en posibilidades de trabajo, pero su ejercicio específico los atribuye a la propuesta de intervención, memorias y mediación/formación.

Finalmente *Posibilidades de lo imposible*, como fue comentado en el transcurso del texto, desde una posición pedagógica dialogante, es propuesto como un proceso de visibilidad de aquellos “puntos ciegos” de obras, artistas y públicos, que en un ejercicio transversal de participación y colaboración a partir de los campos conceptuales realizados por la curaduría para las siete exposiciones que componen la 10ª bienal del Mercosur *Mensajes de Una Nueva América*, lograrían generar un lugar mancomunado para el campo del arte y la educación.

Haciendo una reflexión, un tanto extralimitada quizás, al producir un paralelo con la pedagogía crítica, donde autores como Peter McLaren, Henry Giroux o Paulo Freire, proponen que el objetivo principal es potenciar a los estudiantes para que ellos sean los que intervengan en su formación y transformar así, los rasgos opresivos de la sociedad lo que hacen necesaria esta intervención, podemos ver estas ideas como la necesaria búsqueda para la construcción de experiencias, donde *Mensajes de Una Nueva América*, al volver a la vocación inicial de la Bienal del Mercosur, permitiría reescribir a través de las obras y la educación, el arte de Latinoamérica para con esto potenciar la elaboración de una memoria colectiva por parte de los públicos, donde a partir de una recopilación que se exhibe, se pueda reconocer y trazar nuevas rutas de trabajo, reflexión y análisis, situándonos puntos comunes que consideran nuestra diversidad geográfica, política y cultural, es decir estar a la

¹⁰ Manifiesto de La Paz. <http://www.pedagogiademuseos.org/wp-content/uploads/2013/07/Manifiesto-de-La-Paz.pdf>

«*vanguardia de fomentar una deconstrucción del sistema neoliberal*»¹¹, necesariamente incluyendo en este proceso al arte y la educación, distanciado de los grandes centros mundiales, que persisten en mantener una hegemonía en estos campos.

Último acceso 25 septiembre de 2015.

¹¹ Idea planteada por Noam Chomsky, en conferencia magistral realizada en el *Foro Internacional por la Emancipación e Igualdad*, desarrollado entre el 12 y 14 de marzo del presente año, por la Secretaría de Coordinación Estratégica para el Pensamiento Nacional de Argentina, donde se reflexionó acerca de los procesos políticos que atraviesan los países de América Latina y de la crisis económica y social que afecta a Europa. Ver charla magistral completa en: <http://foros.cultura.gob.ar/mesas/ver/8>
Último acceso 25 septiembre de 2015.

Semeando estrelas

Dinho Lima Flor



Cartografías y efervescencias en la formación artística

Apolline Torregrosa

Resumen: Teniendo en cuenta las múltiples posibilidades de cartografiar los sucesos, las experiencias, las prácticas educativas y culturales, proponemos una reflexión sobre las transformaciones y diversidad que nos ofrecen este modo de visibilizar ciertas realidades para revelar los intersticios de la formación desde el arte y la cultura. En ello, nos invitan a descubrir otros modos de aprendizajes, de mediación en un espacio de correspondencias entre personas, desde una perspectiva sensible y presente. Cartografiar consistiría en revelar lo que ya está aquí, lo que emerge en las efervescencias culturales y que se dona cotidianamente. Es tomar más en cuenta las energías de cada grupo según su deontología, territorio y sus afinidades electivas.

Palabras-claves: efervescencias; cartografías narrativas; experiencias; sabor.

Desde la sociología comprensiva

Pensar los modos de cartografiar la formación cultural, tal como lo ha propuesto la mesa redonda de este simposio Arte y Pedagogía, nos lleva a prestar atención a estas dos nociones: cartografías y formación cultura, para dibujar los contornos de sus significados en el ámbito educativo. Para iniciar, desde una mirada sociológica, la formación cultural es el aprendizaje desarrollado principalmente en el ámbito público; podemos diferenciar una formación recibida dentro del ámbito privado (la familia, el entorno íntimo) y otra desde lo público (la escuela, la institución religiosa, la cultura, el deporte, etc.). Es posible preguntarse entonces que aporta cada dimensión en el desarrollo de la persona, en que participan de la socialización y del despliegue personal. Digo bien socialización, ya que el ámbito público y la familia se preocupan de socializar el *nuevo nacido*, para aprender a vivir y compartir con los otros. Desde la familia, nos formamos de manera más natural, espontánea, donde el carácter de cada uno tiene incidencia en las interacciones, influencia en el modo de relacionarse, desde las ideas que nos habitan, los lugares que nos rodean y desde nuestras emociones. Por ello la noción de despliegue o "*épanouissement*" en francés, que significa eclosionar o desbrochar en portugués, tal como lo hace una flor, es significativo, ya que a partir de lo dado crece según su entorno. En la formación cultural, que actualmente se realiza principalmente desde el eje de la escuela, nos basamos mas en un sentido de

construcción, donde anticipamos, reflexionamos, organizamos y proyectamos lo que sería la mejor formación para cada uno. ¿Qué implica esta realidad? Unas personas se sitúan por encima de otros para pensar que será lo mejor para ellos, para determinar que necesita el otro y como lo debemos organizar para proveerle esta estructura que le permitirá socializarse, desplegarse. Es así que ordenan su vida cotidiana según estructuras armadas en el objetivo de educarle.

En el mismo sentido, podemos señalar que se establece una diferencia entre la palabra educación y la de formación, ya que la educación indica el sistema educativo desde su dimensión institucional con sus programas, estructuras, aspecto político y administrativo, mientras que la formación hace referencia a una dimensión más natural y espontánea de desarrollar el aprendizaje de las personas. Actualmente prestamos más atención a una formación que se acerca mejor a la noción de *épanouissement* para distinguirse de las influencias ideológico-políticas impregnadas en el término de educación, según Barbier (2001). Por consiguiente, cada noción nos sitúa en diferentes maneras de abordar la formación del otro, y desde ahí establecer los caminos de aprendizajes. Puede que estas estructuras dentro de la formación cultural han quedado fijas, estancadas en una organización que no corresponde más a su actualidad y resulta difícil modificar. Por ello, la noción de cartografía cobra su interés porque visibiliza de otra manera ciertas realidades y en ello, modifica nuestro modo de organizar nuestras formaciones.

Concordar con el sitio, cartografiar lo cotidiano

En la preocupación de establecer otros mapas de las formaciones, la cartografía ocupa un lugar preponderante. En efecto, esta forma de visibilizar ciertas realidades ofrece una visión renovada de las organizaciones de los grupos, de los pensamientos, de las efervescencias. La cartografía, al contrario de los mapas que conocemos hoy, es un modo de invitarnos a un viaje, a errar en los territorios a través de las narraciones que nos desvelan los espacios. En este sentido, las cartografías arquetipales, desde Tolomeo o en la edad media, se cubrían de símbolos o imágenes que enriquecían el relato compartido a través de un territorio. Era una persona en particular que lo presentaba o una entidad, un grupo que desvelaba sus posiciones, descubrimientos y pensamientos, a través de la organización

dibujada del territorio. Más que un mapa, era una narración del viaje que se ofrecía, compartiendo desde la subjetividad del explorador sus imaginarios y descubrimientos, generando una cartografía narrativa.

Actualmente las cartografías, en una necesidad de objetivar y hacer legible los mapas, se han despojado de toda esta dimensión narrativa para dejar lugar solo a los aspectos políticos, económicos o geográficos, abstraídas totalmente de las personas que ocupan los espacios. No obstante, estas cartografías representan las mismas posiciones, es decir donde la organización territorial depende de líneas de pensamientos, de políticas que definen la manera de repartir los elementos. Parece que son mapas racionales de la mayor objetividad posible, pero que en realidad solo transmiten un orden impuesto por las instituciones. Generan finalmente modos de ver y pensar el territorio, el mundo. En los mapas educativos nos encontramos con la misma situación, donde se ha normalizado la estructura regulada por las políticas educativas. Se han generado mapas, estructuras educativas organizadas según territorios de saberes, que nos indican la manera de abordar el conocimiento y establecer jerarquías entre estos territorios, desligados de nuestro contexto social y las efervescencias culturales. Son estas direcciones las que nos indican cuantas horas debemos recibir de cada disciplina, y que disciplinas deben priorizarse en nuestra formación, particularmente por los futuros docentes de las escuelas.

Reflexionar sobre como proyectamos una comunidad a través las cartografías, se vuelve necesario para volver a concordar con el sitio, para generar un mapa en armonía con su territorio y las personas que lo compone. Destacamos que la cartografía es una representación de datos en un soporte reducido, tratando de describir y dar cuentas de formas, dimensiones, circulaciones y relaciones, del modo más real posible. La simplificación de fenómenos complejos para facilitar una lectura global y comprensión rápida, revela cartografías de diversos contornos, diversas temáticas, como geográficas, políticas, económicas, sociales. Pero en esta simplificación es donde se pierde la complejidad, la riqueza de cada fenómeno humano. Tal vez las organizaciones de los programas educativos se pueden entender en este misma metáfora de la cartografía: no en la búsqueda de mapas objetivos en un sentido utilitarista que han limpiado cualquier aspecto subjetivo del territorio, sino una cartografía relacional, donde se puede descubrir a través de la representación del territorio, las complejidades de las relaciones, de los pensamientos propio a un sitio, a una cultura. A partir de ello, cada programa educativo nos podría facilitar

la aprehensión de las particularidades de los territorios donde se enseña, se forma, se comparte y desde las personas que interactúan en él. Por lo tanto, asocio la palabra cartografía a la concordancia a un sitio, en un sentido de verdades situacionales que trazan los contornos correspondientes al lugar que trata de representar, incluyendo las efervescencias propias a cada comunidad. Porque las cartografías retratan realidades pero influyen nuestros modos de percibir, pensar y actuar sobre estas realidades.

Saberes útiles en el juego de la docencia

Actualmente, la preocupación de organizar los programas, las disciplinas en las formaciones docentes, o en el aprendizaje de los niños tiene su origen en la valoración de los saberes. Valoración arbitraria por algunos entre lo que podría ser útil o no. Pero para comprender la organización de nuestros programas actuales, es necesario volver a lo que podría ser el origen de nuestro sistema educativo tal como está estructurado en la actualidad. Aquí hago referencia a la época moderna o industrial que organizó nuestra forma de vivir en lo cotidiano en una rentabilidad del tiempo donde se fijaron nuestros horarios de trabajo, de ocio y de vida familiar. En la exposición *“saber realmente útil”* del museo Reina Sofía de Madrid en 2015, se presentó esta noción y relación al conocimiento desde una perspectiva histórica y social, y como influyó en nuestros modos de ver y organizar las formaciones actuales. Recordando que los saberes útiles aparecieron a principio del siglo XIX, desde las organizaciones obreras que plantearon la necesidad de auto-educarse, diferenciando los saberes no prácticos en oposición a los que les serían útiles en su cotidiano y despliegue en el trabajo según imperativos de los patrones. Es así que la palabra útil junto con eficacia, rentabilidad, funcional, objetivo, etc., empezó a ocupar una buena parte de nuestro vocabulario cotidiano y educativo. En síntesis, desde el inicio de la industria, se ha regulado el tiempo de las personas, sus ocios, estudios y trabajo, todo ello repartido en tres momentos de ocho horas. Las ciudades se han organizado según este mismo modelo, donde cada uno actúa a partir de este orden social, donde el tiempo está medido y estructura la división del trabajo, los espacios, las disciplinas y las relaciones personales. Esta organización se apoya en un sistema jerarquizado de relaciones bien establecidas. Un sistema temporal jerárquico que se funda en una dominación o interacción de utilidad,

donde controlamos los saberes que estudiamos, los objetos que usamos, la cultura que gestionamos y la educación que impartimos. En definitiva, la forma en que las sociedades determinan y distribuyen el conocimiento indica el modo en que se estructuran, el orden social dominante y los grados de inclusión y exclusión según se expone desde la exposición *saberes realmente útiles*.

Esta organización nos ubica a cada uno en lo social y la manera de relacionarnos con los otros desde una posición racional o contractual. Podemos decir que cada uno *“joue le jeu”* en francés o *“juega el juego”*, en otras palabras, actuamos según el rol que ocupamos en el contrato social y en las estructuras donde nos toca trabajar. Aceptamos así el juego que a menudo se nos ha impuesto, nos oprime y del cual tratamos de salvarnos cotidianamente. Cada uno juega el juego, aunque estamos íntimamente ausentes de estas dinámicas.

Un punto evidente de esta situación, son las palabras que usamos cotidianamente en el vocabulario educativo. Todas están relacionadas con una dimensión materialista y de utilidad. Hablamos así de eficacia, utilidad, construcción, cimientos, herramientas, andamiajes, mecánica, etc., evidenciando esta necesidad de poner nombre o establecer metáforas mecanicistas a las situaciones y vínculos humanos. La tendencia a utilizar un vocabulario con estas características es herencia de la época moderna, donde el hombre descubre su potencial y poder creando maquinarias, objetos, que él mismo ha concebido y dirige. Anders (2002) había subrayado esta necesidad del hombre a nombrar las cosas, las situaciones a partir de lo que podía dominar, es decir, desde un vocabulario materialista y mecánico que interpreta los hechos a partir de lo que él mismo ha fabricado. Por consiguiente, solemos hablar de las relaciones o de las personas como mecánica, como maquina con sus engranajes. En esta perspectiva, encontramos las aulas bien ordenadas y jerarquizadas, donde cada uno tiene la misma postura, reciben las mismas lecciones, los mismos aprendizajes subrayando la homogenización de la formación a modo de robots. Las organizaciones educativas responden a un programa bien estructurados según un marco temporal y utilitario ajeno a la dimensión territorial y sensible de las personas.

Territorios artísticos

En esta situación, es esencial volver a tomar en cuenta la noción de territorio dentro de la formación docente, integrar la dimensión espacial en las propuestas pedagógicas. Más aún en las formaciones artísticas donde el espacio es el lugar de las efervescencias, de los encuentros, de este micro-clima que emerge. Las aulas de artes presentan una *poética del espacio* (Bachelard, 2009), un espacio lleno de significaciones que evoca sueños, recuerdos, mezcla de alegría y desorden que se integran perfectamente en la sinergia de la clase. Una clase de artes nos invita a explorar, ahondar, partir a la aventura del conocimiento y la creación. Esas cavernas de Ali-baba, repletas de secretos y tesoros sin ningún valor, son fisuras abiertas que nos invitan a descubrir nuevos mundos. Un espacio donde se mezcla arte y aprendizaje no se transita como una clase convencional, se atraviesa, se vive, se respira, se circula. Es un territorio, una dimensión, un lugar aparte, donde salimos del imperio temporal de las estructuras educativas, para penetrar en un ambiente, un instante eterno como lo denomina Maffesoli, para perdernos en los pliegues de la formación. Esta diferencia se ilustra bien por la distinción de Berque (2009), entre el *topos* y la *chôra*¹. El *topos* corresponde a este territorio que hemos objetivado, sintetizado para dar la mejor lectura pero desde una abstracción total de las personas que lo habitan, mientras que la *chôra* es el espacio que vivenciamos, donde se anuda la dimensión física y los fenómenos que se viven. La *chôra* es entonces el lugar de concreción del imaginario, como los espacios de artes, es un territorio flotante y no un espacio arbitrario institucional, desde donde se desprende un espíritu del lugar. Así el espacio de las artes da otro enfoque de la formación, ya que el territorio es presente y la circulación en el, donde el lugar genera lazos, *le lieu fait lien* (Maffesoli, 2003). Es un territorio de concreción de los imaginarios particulares y colectivos operando en paralelo a la institución y al sistema.

En este sentido, la dimensión artística nos reintroduce en esta relación al territorio, nos recuerda estas raíces perdida del ser, tal como lo indica Heidegger (2006). En efecto, Heidegger subrayaba que hemos desconectado la palabra *ser* de su etimología que se sostenía en las palabras *vivir, habitar, desplegarse*. Religar nuestras organizaciones cotidianas a la dimensión del territorio, nos aleja del imperativo del tiempo, para dejarnos entrar en una intensidad fuera de una continuidad. Sin embargo, las estructuras educativas

¹ La *chôra* designaba el territorio de la polis en Grecia antigua.

actuales se ordenan solamente en criterios de tiempo, olvidando el potencial de las personas reunidas en un espacio determinado como riqueza del aprendizaje. Las personas han quedado desraizadas, ajenas a los lugares que habitan y ya no viven la formación como dimensión de despliegue. Reformular estas cartografías nos invitan a proponer otros modos de acercarse al aprendizaje en correspondencia con nuestro entorno, en este mundo que compartimos. Nos incita a redescubrir el ser en un *presenteísmo*, un *estar-ahí-delante* en el medio del mundo ambiente, un *ser-con-cotidiano* en las palabras de Heidegger (2006), que se constituye como mundo común en una dimensión presente.

Desde el Greas², nuestras líneas de investigaciones atienden a los modos de indagar desde la experiencia artística, vivida como trayecto que hace posible reincorporarse en un conocimiento colectivo, en un saber sensible. Realidad desde la cual emerge un conocimiento seductor, que revela la presencia de realidades que nos envuelven silenciosamente. Hablamos así de *erratógrafías* (Falcón, 2013), como huellas de este trayecto errante en los caminos de búsqueda hacia un conocimiento sensible. Dentro de este proceso, cada errancia desvela un asterismo, estas constelaciones que percibimos en el universo pero que no son reconocidas por la comunidad científica; organizaciones de estrellas que dibujan otros territorios de pensamientos. El territorio artístico favorece así que la persona se reintroduzca en los procesos de investigaciones, abriendo otros caminos, otras dimensiones del conocimiento, fuera de las estructuras científicas deductivas.

² Grupo de investigación de ecoformación artística y sociedad, CEAQ, Université Paris Descartes V

El sabor de los saberes

Cartografiar la formación cultural implica entonces repensar como organizamos los saberes que se comparten, en qué circunstancias hemos estructurado un programa educativo y como este influencia o modifica nuestra relación al conocimiento, a las personas, al mundo. En este sentido, debemos recordar que saber tiene la misma etimología que sabor, es decir un gusto que corresponde a las energías del momento, de los encuentros y de los diálogos. El auge de la noción de cartografía hoy muestra esta necesidad de percibir de otra manera estas estructuras, emplear otras palabras para presentar lo que nos preocupa. Las cartografías actuales se quieren subjetivas, creativas, artísticas y no fijas o objetivas, sino una muestra de las efervescencias que se viven en lo cotidiano. Es un modo de reencarnar nuestras estructuras educativas que no se sostienen mas por sí misma; al contrario, necesitan religarse con su entorno, con las personas y sus vivencias. Las cartografías presentan una trayectividad, en una ida y vuelta entre los territorios, las instituciones, las personas y lo que les rodean. En este sentido, lo podemos ligar a lo que Berque (2009) denomina *mesología*, es decir el estudio de manera interdisciplinar y transdisciplinar de las relaciones de los seres vivos en generales. La mesología apunta a aprehender lo que liga diversas realidades en un medio concreto, un su territorio, en una realidad no fija, sino trayectiva. En el mismo sentido las cartografías nos recuerdan que los territorios son ante todo un trayecto circulatorio de descubrimientos, sorpresas, encuentros, silencios, realidades visibles e invisibles. Hablamos así de cartografías de saberes con sabores, que nos permiten reencontrar los gustos del conocimiento desde los encuentros, los descubrimientos, las errancias, que nos invitan a humanizar los saberes desde las personas que los originaron. En este sentido el arte es potencial de creatividad y de despliegue fuera de estructuras armadas, que abre nuevas circulaciones de organizaciones donde se prioriza el trayecto particular de cada uno, ligado a su entorno, las personas que lo rodea y su territorio.



Cartografía, cours communication visuelle, ECV, Paris 2013

Referências

BACHELARD Gaston, *Poétique de l'espace*, Paris, Quadrige, 2009.

BARBIER René, *Sens de l'éducation*, Paris, 2001/2002, <http://www.barbier-rd.nom.fr>

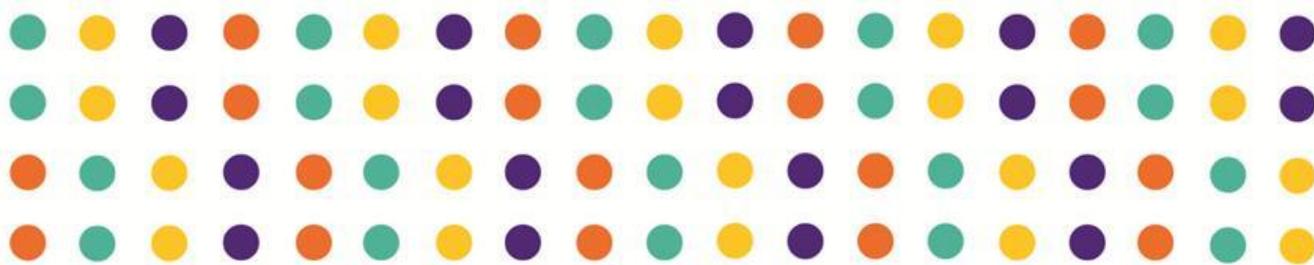
BERQUE Augustin, *Ecoumène : Introduction à l'étude des milieux humains*, Paris, Belin, 2009.

FALCON Roberto, *Erratosofía*, Revista virtual Ariel : Red de Filosofía del Uruguay – nº13, Noviembre 2013.

GUNTHER Anders, *L'Obsolescence de l'homme, tome 1*, Paris, éditions de l'Encyclopédie des Nuisances, 2002.

HEIDEGGER Martin, *Tiempo y ser*, Madrid, Tecnos, 2006.

MAFFESOLI Michel *Notes sur la postmodernité, le lieu fait lien*, Paris, Editions du Félin, 2003. Paris, Editions du Félin, 2003.



MODOS DE FAZER A INTERDISCIPLINARIDADE

Jociele Lampert (UDESC)
Ana Mae Barbosa (Anhembí Morumbi)
Janaina Melo (MAR)

Problematizadora
Anna Rita Ferreira Araújo (UFG)



Modos de pensar a interdisciplinaridade: aguçamentos

Anna Rita Ferreira de Araújo

Resumo: Pensar sobre a interdisciplinaridade nos requer modos e não um modo. Esse artigo se propõe a refletir sobre esses modos, assim como as modas, nos percursos do ensino de artes nas séries iniciais e na formação de docentes. Traçar fronteiras e territórios flutuantes que nos permitam trânsitos, rotas marítimas, pelos conhecimentos em artes presentes e ainda não presentes no espaço educacional. São territórios que solicitam a presença de muitos, que reivindicam o nunca estar só, quebrando os paradigmas da educação bancária e dos conhecimentos guardados em gavetas e salas fechadas. São as intercessões, interconexões, intervenções que nos exigem mais do formular perguntas do que respostas.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; ensino de artes; formação docente.

Introduzo essa fala de aguçamentos com um breve olhar sobre a interdisciplinaridade como um fenômeno histórico que se ordena a partir das demandas sociais, ideológicas e intelectuais do século XX, diante de uma sociedade cada vez mais fragmentada, comandada por um paradigma da disjunção. De uma necessidade de compreensão dos elementos cada vez mais complexos que se apresentam como meio e modos de existir. Da percepção, por parte de alguns, de que os conhecimentos verticalizados e compartimentados já não bastavam para uma compreensão do mundo, seus fenômenos e especialmente da sua totalidade. É nesse cenário que emergem durante o século passado ideias e proposituras de busca de contextualização e integração dos saberes fragmentados e compartimentados, fortemente estruturados pelas linhas racionalistas e positivistas advindas do iluminismo.

Goldman (1979) destaca que, inicialmente, a interdisciplinaridade aparece como preocupação humanista, além da preocupação com as ciências. Desde então, parece que todas as correntes de pensamento se ocuparam com a questão da interdisciplinaridade: a teologia fenomenológica encontrou nesse conceito uma chave para o diálogo entre Igreja e mundo; o existencialismo buscou dar às ciências uma cara mais humana; a epistemologia buscou desvendar o processo de construção do conhecimento e garantir maior integração entre as ciências, e o materialismo histórico e dialético buscou, no método indutivo-dedutivo-indutivo, uma via para integrar parte e todo. (THISEN, 2008)

Especialmente no pós-guerra, os movimentos estudantis na Itália e França tiveram um papel protagonista no surgimento da interdisciplinaridade ao reivindicarem uma educação mais sintonizada com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época.

Segundo Ferreira (1993, p. 34), a noção de interdisciplinaridade, surge, pois, “[...] como possibilidade de enriquecer e ultrapassar a integração dos elementos do conhecimento”, recriando-se novas combinações, discussões e aprofundamentos. Georges Gusdorf, com a obra *La parole* (1953) e com um projeto interdisciplinar para as ciências humanas, apresentado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 1960, tem sido considerado pelos estudiosos do campo como o pioneiro da interdisciplinaridade na Educação. Como um grande crítico da disciplinarização do conhecimento dizia:

Quanto mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, diversificando-se, mais elas perdem contato com a realidade humana. Nesse sentido, podemos falar de uma alienação do humano, prisioneiro de um discurso tanto mais rigoroso quanto mais bem separado da realidade global, pronunciando-se num esplêndido isolamento relativamente a ordem das realidades humanas. (GURSDORF, apud. JAPIASSÚ, 1976, p. 15)

As reflexões e proposições desse autor se difundiram no ocidente chegando ao Brasil no final de 1960 e influenciando diretamente as reformas educacionais de 1968 e 1971 (LDB), porém, segundo, Fazenda (1994, p.23) de maneira distorcida, fruto de um entendimento superficial e aligeirado dos pressupostos teóricos da interdisciplinaridade, virando um certo modismo nos jargões e ações da educação brasileira, como acontece com muitas outras “tendências estrangeiras” que são assimiladas pelo nosso sistema educacional e educadores sem um trabalho mais rigoroso e aprofundado de reflexão. Inclusive sendo utilizadas de maneira perversa pelos poderes hegemônicos a fim de manipularem as políticas educacionais.

Em 1976 Hilton Japiassú com o livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber* lança as bases conceituais e teóricas da interdisciplinaridade no Brasil e seguindo nos anos de 1980 surgiram os estudos que buscaram desfazer os equívocos e modismos sobre a interdisciplinaridade, em destaque o trabalho de Ivani Fazenda que juntamente com Japiassú referendaram as pesquisas na área de educação no Brasil, nas décadas seguintes.

Para Japiassú a interdisciplinaridade é um empreendimento que se vale do intercâmbio de instrumentos e técnicas metodológicos, esquemas conceituais e análises de diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de

pesquisa. Já Ivani Fazenda compreende que a interdisciplinaridade está fortemente baseada na ideia de cooperação e parceria. Pressuposto criticado por Jantsch & Bianchetti (1995, p.12), pois entendem que essa premissa da “interdisciplinaridade da parceria” peca pela inobservância da construção histórica do conhecimento, ao ignorar que o conhecimento humano é elaborado de diversas formas e em diferentes contextos.

Porém, mesmo que documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/98) e outros tantos construídos por secretarias de educação, venham apontar a interdisciplinaridade como princípio norteador, observamos que a realidade nos mostra mais uma perspectiva pluridisciplinar, revelado uma espécie de ligação entre os domínios disciplinares indicando a existência de alguma cooperação e ênfase em relação aos conhecimentos, mas em mesmo nível hierárquico e sem um nível superior, que seria caracterizado por uma finalidade em comum. No caso, em propostas que apontam para a metodologia de projetos, já podemos observar características maiores de uma conceituação interdisciplinar, contudo isso também não garante uma parceria e cooperação por parte dos pares, pois cada disciplina pode definir e agir de maneira independente seu percurso em relação à meta. Deparei-me inúmeras vezes com ações pedagógicas baseadas em projetos onde o tema em comum era tratado de maneira fragmentada pelas disciplinas sem se quer um momento de integração ou no máximo uma atividade lúdico/cultural ao final do ciclo que compartilhava com a comunidade escolar e familiar os resultados do processo.

Interdisciplinaridade requer trânsitos e deslocamentos em territórios flutuantes que exigem a presença de muitos em suas profundidades e corporalidades, mas como alcançar essa perspectiva? Essa é uma das questões que aqui lanço e não pretendo responder, apenas provocar. Na sequência, lanço outras perguntas, que talvez não busquem as âncoras, mas as pranchas de execução, pois são do âmbito da morte.

Como pensar a interdisciplinaridade em tempos de reivindicações territoriais e lutas feudais que beiram à barbárie pelos domínios do saber?

Seria a interdisciplinaridade um caminho para esse conhecimento e formação integral dos sujeitos que almejamos ou então seria justamente a ruptura com o conceito de disciplinas que nos ajudaria a sermos efetivamente inteiros?

No campo do ensino de Artes, gostaria de resgatar nesse momento para nossas reflexões, Herbet Read, Sir Herbert Read, pensador britânico que se auto intitulava um anarquista, nascido em 4 de dezembro de 1893, que dedicou parte significativa de seus

estudos à arte, à educação e à criatividade. Defendeu como poucos a Arte como base da educação, sendo assim, um crítico do positivismo e da disciplinarização do conhecimento. Corroborou, a meu ver, para as vertentes do século XX que transformaram os modos fragmentados de lidar com o conhecimento, exercendo forte influência no ideário de educadores e arte educadores. Defendia uma educação para unir e não para dividir, devendo ser um processo não apenas da individualização, mas também de integração, que é a reconciliação entre a singularidade individual e unidade social, compreendo assim a arte como método de educar e alcançar princípios pacificadores e um sujeito integral.

Parte significativa de seus pressupostos humanistas e conceitos de liberdade necessitaram ser revistos, resignificados e muitos deles refutados pelo pensamento pós-moderno no ensino das artes. Contudo não podemos fechar os olhos ou deixar que nossa memória histórica negue o pioneirismo desse pensador no que hoje podemos chamar de ensino de arte e nas tentativas de um pensar interdisciplinar. Trago para vocês um trecho da entrevista que Read concedeu ao periódico anarquista Ação Direta de José Oiticica, que veio ao Brasil para um congresso sobre artes em 1959¹.

G.B. – Quais são, no seu entender, os sinais e as tendências no mundo atual que pressagiam um melhoramento na possibilidade do anarquismo? H.R. – Somente a propaganda do ideal anárquico pode melhorar a possibilidade do anarquismo. Existe um número enorme de pessoas, no momento atual que são anarquistas sem sabê-lo. Existem milhões de pessoas sem nenhuma ilusão sobre o Estado e sobre tudo o que ele representa. Uma após outra essas pessoas começarão a denominar-se anarquistas. G.B. – Que gênero de atividades os anarquistas de hoje deveriam preferir cultivar para melhor promover seu ideal? H.R. – Sucede um grande trabalho de pensamento e investigação para que os ideais anárquicos se tornem verdadeiramente modernos. A antropologia, a psicologia social, a experiência comunitária nas várias partes do mundo, a falência marciana dos sistemas totalitários de governo, são matérias que esperam ser examinadas à luz dos princípios anarquistas. Necessitamos de obras literárias (drama, romance, novela) que ilustre num sentido humano, mas não de propaganda, os valores que sustentam a concepção libertária da vida. O campo é riquíssimo, mas necessitamos de artistas e pensadores que o saibam trabalhar. (Ação Direta; ano XIV; nº 136. Rio de Janeiro, Outubro de 1959).

A Educação e a escola necessitam recrutar para suas fileiras de atuação os artistas educadores para que juntos possamos realizar o projeto da interdisciplinaridade e para além

¹ http://bibdig.biblioteca.unesp.br/bd/cedap/assis/periodicos/Canto_Libertario/acao_direta/1959_ano14_n136/index.html#/3/zoomed (acesso em: 01 de outubro de 2015)

dele. Não aquela interdisciplinaridade das caixas de costura onde cada elemento é guardado seu lugar, mas sim a própria costura em movimento com a liberdade dos alinhavos e ajuntamentos, dos aprofundamentos e novos conhecimentos. Novas roupas (Parangolés imaginários) para além dos modismos e das modinhas. E termino com uma frase célebre de Read: “uma civilização que, de maneira sistemática, recusa o valor da imaginação e a destrói, está condenada a soçobrar numa barbárie cada vez mais profunda”. Assim, deixo-lhes uma pergunta final, de cima da prancha de execução, a fim de propor-lhes a reflexão sobre as possibilidades de se realizar uma educação interdisciplinar nessa escola racionalista que aí está: Diante de séculos de uma educação para a morte da imaginação, podemos realmente imaginar novos trânsitos, intercessões, interconexões, intervenções, invenções dos conhecimentos?

Referências

THIESEN, Juarez da Silva. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. In: Bras. Educ. vol.13 no.39 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2008

JANTSCH, A.; BIANCHETTI, L. (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani C, Arantes (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FAZENDA, Ivani C, Arantes (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos

Ana Mae Barbosa

Resumo: Podemos afirmar que a função da interdisciplinaridade não é comunicar ao indivíduo uma visão integrada de todo o conhecimento, mas desenvolver nele um processo de pensamento que o torne capaz de, frente a novos objetos de conhecimento, buscar uma nova síntese? Interdisciplinaridade é trabalho de várias cabeças provocando as possibilidades do aluno estabelecer diferentes conexões. Como? Este texto apresenta e problematiza alguns caminhos.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; interterritorialidade; ensino de arte.

Interdisciplinaridade se dá de diversas maneiras. A definição de interdisciplinaridade é mais fácil pelo processo de exclusão, isto é, dizendo-se o que ela não é, por exemplo, um prato feito preparado pelos professores para os alunos deglutirem. Compete ao professor planejar, mas não entregar as relações entre as artes e outros saberes já definida. Interdisciplinaridade é trabalho de várias cabeças provocando as possibilidades do aluno estabelecer diferentes links. Não se faz interdisciplinaridade somente com conversa de corredor. Também não é necessário que dois ou mais professores estejam juntos, ao mesmo tempo na sala de aula. É necessário um projeto conjunto, que cada um saiba o que o outro vai ensinar e como; enfim, comunicabilidade de objetivos e ações. Mas, principalmente se faz necessária a constante revisão conjunta de resultados. As novas mídias estão produzindo muitos materiais bons para proceder estas revisões e assim estimular a interdisciplinaridade e a transversalidade da Arte nas salas de aula.

O que não se justifica é que em nome da interdisciplinaridade se entregue as aulas de Arte a professores ignorantes em Arte, de outras disciplinas, que têm pouca carga horária, para melhorar seu salário. Entregar as aulas de Arte para um professor de Inglês ou de Religião que não estudou Arte ou vice-versa, só para complementar horário é irresponsabilidade e não interdisciplinaridade.

É possível ensinar Inglês e Arte com uma boa preparação do professor em ambas as áreas?

No caso das aulas de língua estrangeira livro de Ana Amália Barbosa comprova¹ que é mais fácil aprender inglês através da Arte, analisando ou lendo obras de Arte que denotam esteticamente a vida e o cotidiano da Inglaterra ou dos Estados Unidos ou da Austrália. Conhecer a cultura do país ajuda a memorizar sua língua. Língua é cultura. A integração proposta por Ana Amália, entre Inglês e Arte partiu da identificação de estrutura metodológica. Usou uma metodologia culturalista em inglês e a Abordagem Triangular em Arte que também é culturalista.

Passei depois de ler a referida tese a me perguntar por que as Universidades não preparam professores de competências mistas. Já que Inglês tem poucas horas de aula por semana e Arte também, se poderia preparar um professor para dar ambas as disciplinas. Devíamos deixar de ser hipócritas e começar a encarar a realidade criando cursos para dupla preparação de professores e analisar os resultados. Se der errado, se as crianças não aprenderem nada, muda-se de sistemática antes que elas saiam da escola. A Universidade Anhembi Morumbi em São Paulo está experimentando o modelo americano no qual o aluno pode combinar áreas em direção a um diploma de graduação, por exemplo, com ênfase em Direito combinado com Artes Visuais. Experimenta-se muito pouco na educação no Brasil. Cada solução aparece sempre como a definitiva, a última palavra, o remédio certo para nossas incertezas. Com isto perdemos muito tempo agarrados a propostas que não dão certo, como é o caso dos Currículos Nacionais (PCNs). Eles já fizeram mais de dez anos e nunca suas conseqüências e ações foram avaliadas pelo governo que os editou ou pelo atual poder do Ministério da Educação. Pensa-se em modifica-los sem dados acerca de sua aplicabilidade nos dez anos de implementação. As incertezas são estimulantes desde que se experimente e avalie as soluções propostas.

Fatores para o sucesso da interdisciplinaridade

Inúmeros fatores concorrem para a efetivação de um projeto interdisciplinar. Hugh Petrie² analisa algumas condições essenciais ao sucesso interdisciplinar. Segundo ele, os

¹ Ana Amália Barbosa. *O ensino de Artes e de Inglês: uma experiência interdisciplinar*. SP: Cortez, 2007.

² Hugh Petrie. "Do you see what I see? The Epistemology of Interdisciplinary Inquiry". *Educational Researcher*, feb. 1976.

fatores epistemológicos também concorrem para delinear o perfil da participação interdisciplinar³.

- Identificação da idéia dominante

Entre as considerações não epistemológicas, inclui a necessidade de identificação da idéia dominante, isto é, deve haver reconhecimento claro da idéia ou problema que servirá do foco central para o trabalho. Não só a idéia deve ser percebida por todos os participantes, mas também considerada de interesse por todos os participantes. Também é crucial a necessidade de alcançar um resultado, chegar ao fim do projeto ou pesquisas ou, ainda de chegar a formular respostas para o problema escolhido. Sem isso, não chegamos a uma síntese transformadora.

- Fatores Psicológicos

Os atores na proposta interdisciplinar devem ter competência e segurança em seu campo de ação e gosto pela aventura cognitiva, isto é, sentir-se à vontade no desconhecido e ter interesse amplo pelo conhecimento, pelo menos deve reconhecer a importância de outros campos de estudos além do seu. Não são qualidades comuns nas Universidades, onde reina o narcisismo e a hierarquização do saber.

- Fatores epistemológicos

Dos fatores epistemológicos da interdisciplinaridade, Petrie destaca, como o mais abrangente, a necessidade de que cada participante tenha um conhecimento interpretativo das outras disciplinas. Isto significa, portanto, que cada participante da aventura interdisciplinar deverá ter o conhecimento tácito de todas as áreas de estudos envolvidos no projeto, além do conhecimento focal da disciplina de sua específica competência.

A distinção entre conhecimento focal e conhecimento tácito é feita por Michael Polanyi, cujo livro *Personal Knowledge* me parece ser um texto que deveria ser lido, pensado e discutido por todos aqueles que se interessam por interdisciplinaridade como processo de aprendizagem.

A diferença entre conhecimento focal e o conhecimento tácito pode ser exemplificada de uma forma simplificadora, através de uma redução analógica às relações figura e fundo no ato da percepção.

³ Para distinções mais precisas entre interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade, ver Hilton Japiassu, *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, pág. 39-90.

Observando-se um desenho, a figura percebida equivale ao conhecimento focal, e o fundo ao conhecimento tácito. Este contribui para a configuração do conhecimento focal. É, entretanto, uma espécie de percepção subsidiária de uma situação não observada em si mesma, porém usada como instrumento ou indicio na ativa compreensão de um objeto.

O uso replicativo e o uso aplicativo do conhecimento, característico da ação especializada, exigem o prévio conhecimento focal, de uma disciplina. O uso interpretativo do conhecimento, necessário à ação interdisciplinar exige, além disso, o conhecimento tácito de todas as disciplinas em colaboração.

Este conhecimento tácito no caso da interdisciplinaridade se objetiva no conhecimento dos mapas cognitivos das disciplinas implicadas no projeto. Por mapa cognitivo entendemos o paradigma global e o aparato perceptual usado por uma disciplina. O mapa cognitivo inclui, entre outros elementos, os conceitos básicos da disciplina, os métodos de pesquisa, as categorias observáveis, as representações técnicas, a significação dos termos utilizados, etc.

Petrie afirma que o conhecimento das categorias observáveis e o conhecimento da significação dos termos de cada disciplina são absolutamente indispensáveis em uma ação interdisciplinar.

E muito comum que diferentes disciplinas usem o mesmo termo lingüístico para significar coisas diferentes. Por exemplo, em epistemologia genética o termo acomodação tem significação ativa de “tramitação”, enquanto em ciências sociais carrega uma significação passiva de “concordância” ou “aceitação”. É comum que diferentes disciplinas, olhando para o mesmo fato ou objeto vejam coisas diferentes. Isto pode ser exemplificado novamente através da percepção visual, usando-se uma figura muito divulgada pela Gestalt, aquela da mulher jovem/mulher velha.



Fonte: Google [Imagem usada para demonstrar teorias da percepção gestáltica].

Uns, olhando esta figura, percebem inicialmente uma jovem de perfil; outros, uma velha de queixo pontudo. O colar da jovem é a boca da velha.

Tomando esta figura como objeto de observação, o especialista de uma disciplina poderá se referir à mulher e o especialista de outra disciplina, levado pelas categorias de observação de sua área, entender que ele está se referindo à moça, mas o primeiro, especialista, por diferentes categorias de observação, poderá estar mencionando a velha.

Minha disciplina, pelo aparato perceptual empregado, pode me permitir ver na figura a moça, enquanto outra disciplina interpreta a mesma figura como uma mulher velha. Dois estudiosos de diferentes campos podem estar falando da mulher por muito tempo sem perceber que estão falando de coisas diferentes. Como diz Petrie, “somente quando você vê o que eu vejo, o trabalho interdisciplinar tem uma chance de ser bem-sucedido”.

Uma tradução dos princípios de uma área para outra seria um mero uso associativo do conhecimento, mas não interdisciplinaridade. Temos de entender pelo menos os termos chaves e as formas de observação de cada disciplina no seu próprio contexto para que possamos trabalhar interdisciplinarmente.

Milton Yinger compara o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Diz ele: “Para muitos scholars, pouco tempo atrás, o trabalho de outras disciplinas era ‘não linguagem’. Outros scholars reconheceram a existência de disciplinas afins, mesmo sem as entender e sem as julgar particularmente interessantes. Eram ‘grego’ para eles, mas eram uma linguagem. Recentemente cresceu o número dos que podem falar e ler uma ou mais

línguas estrangeiras, embora com forte sotaque e com a tendência de traduzir as palavras em sua própria língua para compreensão.

“Somente agora estamos começando a encontrar pessoas que podem realmente pensar em termos interdisciplinares, portanto sem necessidade de tradução”.

Entre nós, arte/educadores, embora seja grande o entusiasmo pela interdisciplinaridade como forma de entendimento integrado da ciência e da natureza humana, ao nível da ação, ainda não ultrapassamos a barreira da tradutibilidade. Mas não está longe o dia em que poderemos realmente pensar em termos interdisciplinares, dominando uma estrutura mais complexa de questões essenciais para explicar o fenômeno estético.

Significação da Interdisciplinaridade

O próprio termo sugere como diz Gombrich, a existência de disciplinas em separado, autônomas, que se pretende interrelacionar, estendendo fronteiras, sobrepondo contextos, explorando faixas intermediárias.

Historicamente podemos apontar como fundamento da interdisciplinaridade a idéia de totalidade, paulatinamente substituída pela idéia do inter-relacionamento do conhecimento.

Interrelacionar as diversas disciplinas para atingir a compreensão orgânica do conhecimento, ou abarcar a globalidade do conhecimento, humanísticas da educação. Para algumas destas teorias, sendo o homem um ser total, global, deveria ser conduzido à busca do conhecimento total, global, do universo. Posteriormente também alguns behavioristas defenderam esta idéia de procura e transmissão globalizada do conhecimento, porque esta globalidade corresponderia à simplificação do meio ambiente recomendável para sua fácil manipulação, no sentido de conduzir o comportamento humano.

A identificação da interdisciplinaridade com o conceito de integração se consolidou, principalmente, a partir da idéia de que uma coisa pode ser um todo e não ser integrada e que algumas coisas podem ser integradas e não constituírem um todo. Demitiu-se, então, a idéia de totalidade como articuladora da interdisciplinaridade, a qual passou a ser classificada como idealista.

Podemos afirmar que a função da interdisciplinaridade não é comunicar ao indivíduo uma visão integrada de todo o conhecimento, mas desenvolver nele um processo de

pensamento que o torne capaz de, frente a novos objetos de conhecimento, buscar uma nova síntese. Nesse sentido a integração do conhecimento será sempre tentativa, nunca terminal, e o método analítico-sintético, portanto o eixo em torno do qual a interdisciplinaridade se realiza.

A educação tecnológica dicotomizou o método analítico-sintético de investigação, privilegiando a análise por ser a forma adequada para explorar verticalmente o conhecimento, e tornou esta espécie de exploração em axioma pedagógico. Se é verdade que somente com esta verticalidade se pode alcançar a necessária competência fundamental, é também verdade que o ensino que se exclusiviza na verticalidade atomiza o universo cognitivo.

Entretanto, contraditoriamente, a tecnologia que reforçou o modelo dos estudos fragmentados, por resultarem em aprofundamento, contribuiu de tal maneira para a complexidade social que necessariamente exige soluções interdisciplinares. Basta lembrar o problema da produção e conservação de energia, cuja solução exige a coparticipação de engenheiros, físicos, economistas, sociólogos, arquitetos, psicólogos sociais, etc.

A interdisciplinaridade, portanto, tem como função integrar a colcha de retalhos de competências altamente desenvolvidas e de interesses diversificados e muitas vezes antagônicos. Esta integração é uma organização que tem lugar na mente do aluno, provocada pela forma como o conhecimento lhe é apresentado.

O veículo mais adequado seria uma espécie de tessitura dos diferentes campos disciplinares através da busca da síntese.

Há quatro diferentes sentidos metodológicos de síntese:

1. Sentido reconstrutivo – a uma análise se segue uma síntese para restabelecer o todo.
2. Sentido Judicativo -Procede-se a análise cuja síntese é um juízo de valor.
3. Sentido transformador – a uma análise se segue uma síntese que representa um avanço qualitativo.
4. Sentido cultural -análise e síntese estão embebidas no contexto – uma análise/síntese que para produzir sentido considera o contexto cultural.

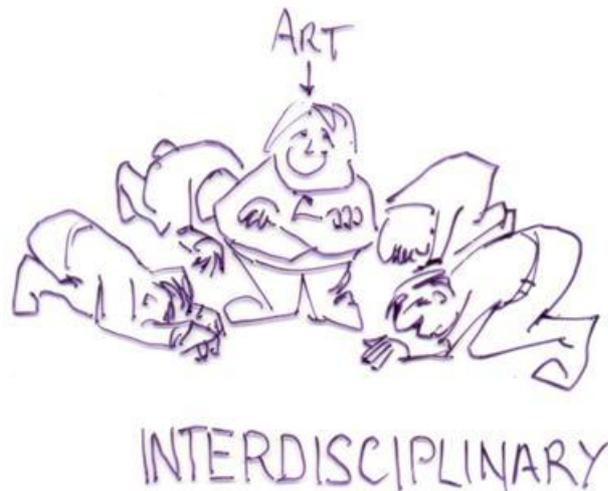
Categorias interdisciplinares.

Em recente pesquisa detectei no ensino da Arte varias categorias interdisciplinares.

São elas:

- **Polivalência** è admissível até 9 ou 10 anos, portanto no ensino fundamental do 1º ano ao 4º ano. Nesta idade a crianças pensam sincreticamente percebem o todo antes das partes.
- **Integração concêntrica:**
 1. em função de objetivos.
 2. em função de tema.
 3. em função da estrutura metodológica.
- **Integração alocêntrica:**
 1. como solução de problema
 2. como imersão contextual.
- **Integração transversal.**

Doug Boughton me presenteou com uns desenhos muito interessantes que caricaturam a posição das artes entre as muitas disciplinas do currículo.





CROSS - DISCIPLINARY



INTEGRATED

Como já disse, a Polivalência é admissível na idade dominada pelo pensamento sincrético, quando o conhecimento é apresentado de modo globalizado e até unificado pelo agente estimulador, um professor único.

A este professor, entretanto deve se dar uma supervisão específica nas diversas áreas de arte e também possibilitar-lhe fazer um trabalho pessoal em arte que desenvolva seu processo criativo. A partir de 9 ou 10 anos quando se iniciam o desenvolvimento da capacidade de análise, da abstração e da tomada de consciência do próprio processo criador, torna-se necessário o ensino que possibilite o aprofundamento nas diversas áreas de pensamento: discursivo, científico e presentacional.

A integração concêntrica que em geral o professor confunde com Polivalência, como me disse um aluno um dia;

- Eu sou polivalente e sou bom professor, eu trabalho na sala de aula com folclore. As crianças dançam, fazem as roupas e o boi e tem musica acompanhando; portanto é Polivalência.

Na verdade, este professor está centrado no teatro, nas artes cênicas usa a música e as artes plásticas em função das Artes Cênicas populares.

Em 1970 fizemos uma pesquisa na Escolinha de Arte de São Paulo, pois nos preocupávamos com a pratica interdisciplinar.

Pretendíamos embeber os alunos em uma experiência estética aprofundada. Levando-os a trabalhar na área de teatro, música, expressão corporal com professores especializados.

Nossa primeira preocupação, como professoras da escola, foi a busca de um entendimento recíproco das áreas específicas. No início sabíamos das áreas estranhas à nossa, o mínimo que nos permitia julgar se podíamos ou não trabalhar uns com os outros. No meu caso, por exemplo, eu podia distinguir que me seria impossível trabalhar com um professor de música que usasse rigidamente o método Orff ou o método Kodaly, porque o formalismo estrutural iria se chocar com a flexibilidade orgânica de minha metodologia em artes plásticas, mas sabia que o método que Mário e Jessica usavam, musicalizando e instrumentalizando através da flauta, era estrategicamente paralelo às minhas preocupações de desenvolver a capacidade de expressar e a habilidade de representar. Hoje, se tivesse de identificar em música uma metodologia correspondente à minha em artes plásticas, diria que a mais semelhante é a de Robbins (Inglaterra) ou a de Shaeffer (Canadá). Nós, no ano de 1968, estávamos começando a procurar conhecer mais aprofundadamente as outras áreas, sendo alunos uns dos outros. Organizamos para nós mesmos aulas, ateliês, *workshops*, onde Joana Lopes nos orientava no trabalho de teatro, Maria Helena Guglielmo na expressão corporal, etc.

Além disso, líamos as revistas norte-americanas de arte-educação que na época faziam a propaganda das *related arts*, ou interdisciplinaridade das artes. Resolvemos nos atirar a uma investigação e ver o que aconteceria se um único professor desse todas as artes, com um projeto definido conjuntamente.

Estávamos sem professor de música. Música era sempre um problema tão grande para nós que, na ocasião das matrículas, já não nos comprometíamos mais a incluir música no currículo. Virou uma eventualidade ardentemente desejada na escola. Decidimos então iniciar a experiência com duas professoras e três áreas. Madalena Freire, professora de artes

plásticas, daria também inter-relacionadamente teatro e expressão corporal e Joana Lopes, professora de teatro e expressão corporal, daria também artes plásticas. No fim de dois meses, analisamos a experiência e verificamos que Joana dava artes plásticas subordinando a atividade à estrutura da cena e Madalena dava expressão corporal e teatro como um enriquecimento do perceber e fazer visual. Lembro-me de que analisamos detalhadamente uma aula da Madalena. De uma experiência com misturas possíveis para tornar a argila mais adequada à modelagem pretendida, ela levou as crianças a observar com elas a mistura do concreto em uma betoneira numa construção ao lado da escola.

As transformações do material e o movimento circular do bojo do caminhão fascinaram as crianças. De volta à classe, Madalena trabalhou com eles em expressão corporal, imitando e representando os movimentos do caminhão com o corpo todo e com partes como as mãos, os pés, etc. Depois, toda a ativação pela circularidade se revelou nos desenhos e modelagem daquele dia. Algumas crianças que estavam na fase da garatuja se aventuraram em representações radiais e diagramáticas.

Chegamos à conclusão de que, apesar de na aula de expressão corporal terem sido explorados certos elementos da gramática do movimento, como torcer, estender, etc. (Laban), esta exploração fora canalizada para o grafismo.

É claro que a expressão corporal tinha sido desenvolvida, mas principalmente como instrumento para o enriquecimento da expressão gráfica. Os valores, as paixões do professor influem subrepticiamente no diálogo dos alunos com os objetos e com o meio ambiente, porque o professor toma parte no diálogo. John Holt lembra que os melhores professores são aqueles que têm consciência da sua *hidden agenda* e não escondem seus valores e preferências. Houve uma integração da linguagem corporal, da linguagem plástica e da linguagem do jogo dramático no trabalho de Madalena, mas uma integração concêntrica. As artes plásticas se constituíram em centro enriquecido pela contribuição das outras áreas.

Com a Joana aconteceu o mesmo. As artes plásticas eram suporte para o teatro, contribuição para a atividade central ou para o cenário ou para a construção do personagem. Aquilo era Integração Concêntrica

Então resolvemos partir para uma experiência de trabalho em duplas, que se configurou como um exemplo de trabalho realmente interdisciplinar ou Integração

alocêntrica que vai da dissolução do centro disciplinar à dinâmica de centros disciplinares emergenciais em função das ações para realizar o projeto.

Um projeto foi decidido com um grupo de 7 a 9 anos: escrever uma peça de teatro e monta-la. As dificuldades de escrever foram discutidas como necessidade de saber vitalmente sobre o que se está escrevendo, etc. Decidiu-se primeiro por uma investigação sobre o que escrever. Queriam uma peça sobre a vida real. A idéia de investigar a vida ao redor da escola foi aceita unanimemente.

Saíram em grupo com os professores de teatro e artes plásticas para fazer entrevistas com coisas vivas em qualquer linguagem. “Entrevistaram” pessoas usando a linguagem escrita; plantas, usando o desenho e animais, usando ambas as linguagens, conversando com os donos, observando e interagindo. Na segunda aula saíram para observar o meio ambiente construído: casas, apartamentos, vida que se revelava através das janelas, movimento na rua, topografia do terreno e como esta afetava as pessoas.

Uma enorme ladeira constituía a rua da esquina. Ficaram muito tempo observando o movimento das pessoas ao subirem e descerem, os recursos arquitetônicos para nivelar o terreno na construção das casas e por fim tiveram ali, na rua mesmo, uma aula de expressão corporal a partir da observação das modificações no ritmo do corpo ao subir e descer a ladeira buscando a sistematização do movimento.

Na terceira aula foi proposta a exploração de cores. Novamente saíram com as duas professoras (de teatro e artes plásticas) e foram procurar discriminar, distinguir, classificar cores, o efeito na aparência do objeto, a importância na configuração da forma, etc.

Acerca da mesma fatia do meio ambiente que haviam observado anteriormente sob o ponto de vista do movimento e dos tons vitais, fizeram anotações descritivas ou presentacionais com lápis coloridos. Imediatamente de volta à escola com a professora de artes plásticas, tentaram pintar as relações cor-objeto mais importantes que detectaram, para logo depois tentarem abstrair o objeto e representar somente as cores que os impressionaram. Estas crianças já haviam passado por exercícios e projetos que lidavam com o problema da abstração como processo de pensamento e representação visual.

Um menino que observara a mesclagem das cores de um papagaio no quintal de uma casa produziu uma pintura abstrata do ponto de vista da forma. Entretanto, sua abstração deixa ainda como andaime a representação do objeto. A representação das cores segue o mesmo movimento da cauda do papagaio.

Saíram mais uma vez para analisar detalhes arquitetônicos ou da natureza no mesmo espaço já observado.

O projeto se desenvolveu dentro do princípio de trabalhar cada área envolvida: expressão corporal, artes plásticas e construção da cena em suas peculiaridades em separado e numa estrutura interdependente. Havia uma articulação deflagratória e houve uma ou outra articulação em função do objetivo terminal de escrever e da ação de representar uma peça. A peça nunca foi considerada terminada, porém foi apresentada como espetáculo no final de dois meses, espetáculo que era aquele naquele momento, mas que poderia ser outro no dia seguinte. O trabalho de artes plásticas não foi só cenário nem o de expressão corporal somente instrumento preparatório. Cada área teve uma identidade própria, podendo se perceber os pontos de identificação das linguagens, bem como a especificidade de cada uma. Isto só é possível fazer quando dois ou mais professores, cada um muito competente em sua área, se dispõem a trabalhar juntos, procurando conhecer pelo menos horizontalmente a área que não lhe é específica. Tivemos, portanto, uma integração alocentrica.

Integração alocentrica é a exploração dos princípios organizadores e da gramática articuladora e dos sentidos da obra de arte na música, na expressão corporal e no teatro especificamente, levando, entretanto, o aluno a perceber o que há de similar e de diferente entre as linguagens artísticas.

Fizemos uma pesquisa, Rejane Coutinho, Heloisa Margarido Sales e eu, em 2004/2005 encomendada pelo Centro Cultural do Banco do Brasil de São Paulo que queria saber o que faziam os professores de Arte com o material preparado para eles a cada grande exposição (quatro ao ano), composto por um texto problematizando a exposição e transparências para projetarem para seus alunos.

Participaram da pesquisa 70 professores divididos em quatro grupos. O grupo focal com 10 professores, o grupo controle também com 10 professores e dois grupos de referência com 20 e 30 professores.

Os dez professores do grupo focal trabalharam interdisciplinarmente e obtiveram os melhores resultados. Mostrarei na palestra quatro destes resultados

Professor Carlos Alonso que trabalhou com o professor de Ciências, de História e de Português.

Professor José Rebelo Junior que trabalhou com a professora de Português e a professora de História. Ele próprio interdisciplinarizou com o Teatro.

A professora Mercedes Frigola Pardo, estando como coordenadora de informática trabalhou com a professora de Artes Visuais e a de Português.

O computador é um instrumento excelente para integrar conhecimento e por outro lado há pesquisas mostrando que o domínio da máquina se dá mais divergentemente e eficazmente se é feito através da Arte. O trabalho de Mercedes Frigola, professora da Rede Municipal de São Paulo, em 2004 comprovou isto. Podemos usar seu trabalho como excelente exemplo de interdisciplinaridade e de um ensino de Arte de qualidade.

Mas o computador não é essencial para um trabalho interdisciplinar.

O essencial é um grupo de professores com desejo de enfrentar aventuras cognitivas.

Resta nos responder porque o currículo alocentricamente integrado é mais eficiente.

Chegamos a conclusão que as razões da eficiência do Currículo Integrado são:

1 – Social: Os problemas sociais são maiores que a capacidade das disciplinas isoladas para resolvê-los. Exemplo: o problema da ecologia, meio ambiente, da pobreza, da violência, de gênero, da utilização das novas tecnologias, além de problemas éticos e religiosos.

2 – Problemas culturais: proporciona mais atenção à cultura visual que o aluno trás para a escola, publicidade, cinema, problemas relativos a comunidade e a cidade tais como: arte pública, shopping centers, lixo, etc.

3 – Psicológicos: problemas relativos a subjetividade e identidade; nosso lugar no mundo; autoconhecimento e outras expressões da mente.

4 – Considerações epistemológicas multimidiáticas. Capacita os jovens a lidar com intimidade e propriedade com múltiplos meios para responder a problemas do conhecimento e da vida cotidiana.

Enfim eu diria que a interdisciplinaridade é hoje uma resposta adequada e possível, mas não ideal para abarcar a diversidade cultural que rodeia a Escola e a Educação. A transdisciplinaridade seria uma resposta mais revolucionaria porem é ainda uma utopia que devemos trabalhar para alcançar.

O pensador cultural Homi Bhabha faz uma distinção importante entre uma postura crítica *interdisciplinar* e uma postura crítica *transdisciplinar*: na primeira, o crítico se localiza claramente numa determinada disciplina de origem e busca em outras disciplinas subsídios para entender e/ou explicar fenômenos que lhe interessam; esses subsídios novos, porém,

são trazidos para e transformados pela disciplina de origem do crítico; a disciplina de origem do crítico e a identidade disciplinar do crítico, apesar de se beneficiarem dos subsídios novos, não se alteram.

Por outro lado, na postura transdisciplinar, o crítico busca subsídios novos em outras disciplinas e procura trazê-los de volta a sua disciplina de origem para que essa possa se transformar, ora alimentada por esses insumos novos, gerando assim novos conhecimentos, novas posturas e novos objetos de estudo.⁴

Hoje prefiro falar de interterritorialidade do conhecimento, pois nela está implícita a recusa da divisão do saber em disciplinas. A síntese cultural é mais ampla e mais abarcadora quando mapeamos territórios desobedecendo a limites sem nem mesmo ter que reestabelecê-los depois.

Enfim escrevi um artigo sobre interdisciplinaridade para ao final negar as próprias disciplinas.

Referências

BARBOSA, Ana Amália. *O Ensino de Artes e de Inglês: uma experiência interdisciplinar*. SP: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação: conflitos e acertos*. SP: Editora Max Limonad, 1984

FAZENDA, Ivani (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo, Cortez, 2001.

PETRIE, Hugh. "Do you see what I see? The Epistemology of Interdisciplinary Inquiry". *Educational Researcher*, feb. 1976.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

PARSONS, Michael. *Curriculum, Arte e cognição integrados* in Ana Mae Barbosa. *Arte/Educação Contemporânea*. SP: Cortez, 2005.

POLANY, M. *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1958.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

⁴ Lynn Mario T Meneses de Souza. Posfácio in Ana Amália Barbosa. *O Ensino de Artes e de Inglês: uma experiência interdisciplinar*, SP: Cortez, 2007, pág 129 a 132.

Sobre ser artista professor

Jociele Lampert

Resumo: O texto apresenta a prática docente como processo criativo. Neste sentido, apresentamos uma prática de estudo ancorada no pensamento de John Dewey (2010) desenvolvida na Universidade do Estado de Santa Catarina no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, centrada no Artista Professor Pesquisador. A filosofia da Arte como experiência em consonância com a prática do Artista Professor Pesquisador, revelam que antes de serem um método pedagógico, são uma postura, ou seja uma atitude filosófica diante da Arte e da Arte Educação.

Palavras-chave: arte como experiência, artista professor pesquisador, estúdio de pintura apotheke.

Como professora de Graduação e Pós-Graduação em Universidade pública no Brasil, venho me questionando: como desenvolver articulação entre teoria e prática no ensino/aprendizagem em Artes Visuais? Também questiono como são os profissionais que saem da Universidade hoje, dos Cursos de Artes Visuais? Independente de ser professor, artista, artista professor, ou mesmo, artista educador, ocorre refletir sobre como os profissionais reverberam e articulam a potência criativa entre fazer e pensar Arte, e mais, qual o lugar da pesquisa em Arte e sobre Arte, na vida profissional desse sujeito?

Dentro de um quadro amplo, do lugar onde se situa a pesquisa em Arte e sobre Arte, o artista professor está urdido em uma interface crítica e criativa, seja ministrando aulas, organizando eventos, desenvolvendo pesquisas, realizando exposições ou desempenhando funções administrativas em projetos e no contexto universitário.

Alan Thornton (2013) questiona sobre a construção da identidade do artista professor pesquisador: 1) Como eu me identifico em minha profissão? 2) Com quais títulos, regras, práticas, conhecimento, valores e vocações os outros me identificam? O autor refere-se aos rótulos e conceitos, com que, frequentemente lidamos como artistas professores pesquisadores no contexto onde nos situamos como tal.

Cabe salientar, que todo o objeto artístico poderá ser passível de dinâmicas pedagógicas, políticas e discursivas. Também é relevante apontar que a Arte que ensinamos na Universidade é diferente da Arte, que circula no sistema e mercado de Arte, que é diferente da Arte que ensinamos na Escola. Trata-se do mesmo cerne (Arte) e, no entanto, com objetivos e proposições diferenciados, (Lampert, 2009), o que pressupõe a construção

de pensamentos e ações em instâncias distintas, que invadem práticas artísticas e saberes pedagógicos. Desta forma, minhas reflexões incidem sobre o tema do artista professor.

O termo foi usado inicialmente por George Wallis (1811 – 1891), em meados do século dezenove, e vem sendo construído desde então, para firmar um retrato pedagógico da identidade associado a práxis do fazer/saber Arte. Desde então, uma rede de ações, textos/teorias e práticas foram desenvolvidas, para entender o processo de pensamento que discute o lugar do artista professor, que é um processo conceitual de ampliar um modo artístico e estético de pensar o ensino de Arte. Assim, conforme Joaquim, p. 148-151:

O professor-artista surge, no campo da literatura em torno da educação artística, como uma figura na qual confluem diversas tensões que advêm do cruzamento de dois campos diferentes, o professor e o artista, fazendo com que quem nele se inscreva esteja sujeito também a essas forças [...] Assim se por um lado encontramos alguns artistas que se consideram professores, alimentando uma atividade da outra como algo essencial e inevitável. Por outro, temos artistas que desejam manter alguma distinção entre o seu lado artístico e o ensino, oferecendo algum entrave e distanciamento aos termos “educação” ou “ensino”. [...] Isto quer dizer que as tensões que rodeiam o termo professor-artista podem assumir várias formas, pelo que a pessoa que a ele se associa não terá necessariamente que se colocar numa posição rígida, podendo assumir uma força de expansão, algo em movimento.

Para Camnitzer (2015), a Arte foi deixada de lado pela Educação, porque supõe-se um instrumento emocional e expressivo, que utiliza uma simbologia imprecisa (quanto não totalmente subjetiva), por outro lado, se supõe que Arte não pode competir com a escrita e a matemática, e assim, seria incapaz de funcionar como algo útil, para que tenha a ver com o conhecimento. Assim, aponta-se para uma ideologia utilitarista do conhecimento. No entanto, Arte é uma forma de pensar, mais que um instrumento. No sentido amplo, não se refere apenas a objetos “sacralizados ou adorados” (que chamamos obras de Arte), não se trata de negar fantasia, mágica ou a capacidade de maravilhar-se com o que é produzido, mas há de enfatizar a capacidade de instaurar um pensamento visual com mais propriedade racional (mesmo que percebido como subjetivo). Do mesmo lado, Educação tão pouco deverá ter o sentido de ler, escrever e fazer cálculos, mas sim, 'formar' pessoas capazes de pensar criticamente, que sejam capazes de questionar e utilizar o pensamento criativo. Não sendo Educação, uma mera manutenção ou instrumento (também) de controle do *status quo* e manutenção do Estado.

Assim, problemas geram respostas e respostas geram outros problemas, e isto obviamente, não cabe apenas no campo do ensino de Artes Visuais, mais também, trata-se da área da Educação amplamente. Reflete-se sobre a conjunção entre Arte e Educação, e a noção de que Arte tem que ser uma parte do processo. Não exclusivamente de entender "Arte na Educação" isto seria ainda, seguindo as reflexões de Camnitzer (2015), um pensamento esquemático e fragmentado. Ler e escrever, não são atividades distintas de ver e desenhar, não é possível apartar conceitualização e questionamento de um processo de criação, desta forma, ter uma visão multi, poli ou interdisciplinar claramente amplia o repertório disponível para entender os elementos básicos de um problema, neste sentido, Arte não pode ser uma disciplina ancorada em artesanaria ou fábrica de objetos, mas um meio ou lugar para organizar e expandir conhecimentos, isto porque é uma forma de transbordar e transgredir em diferentes áreas e metodologias, que questionam o próprio conhecimento e sistema.

Deste modo, conforme aponta Groys *apud* Joaquim (2013):

[...] um sujeito que exerce simultaneamente a atividade de artista e professor parece estar condenado a viver simultaneamente nos dois campos. Todavia, viver na junção de dois campos que interagem não é só viver numa zona de contacto, como também é estar continuamente numa zona inflamada [e inflamável]. E como bem sabemos, as inflamações são reações do organismo às infecções produzidas por um corpo estranho. (p. 155)

Trata-se de um exercício sobre o 'duo', sobre o duplo, no sentido de percorrer fronteiras, ciente do risco, não somente criar uma zona de contato entre o estúdio e a sala de aula, mas perceber em ações e dinâmicas, que é possível uma colagem. Compreende-se que a aula de Arte (Lampert, 2009), deverá ser um contexto multiplicador através da pluralidade de confluências existentes em seu cerne, assim, a colagem propiciaria estratégias conceituais e para Garoian e Gaudelius (2008, p. 23):

Dada a posição da colagem como uma forma usada para atrair consumo, ela não é, coincidentemente, a forma de discurso mais amplamente usada pelos sistemas mediados de massa de televisão, publicidade, noticiário, cinema e Internet. Além disso, considerando o excesso de material visual disponível nos jornais, revistas e outras formas de cultura visual, virtualmente cada professor de sala tem empregado a colagem como um processo rápido, fácil e barato de produção de imagem para os estudantes ilustrarem o que eles aprendem em várias disciplinas acadêmicas.

No entanto, a colagem poderá ser vista não como procedimento ou meio somente de um fazer artístico tecnicamente concebido, mas sim, evidenciar a dimensão estética e narrativa, entendendo a colagem como um eixo conceitual que permeia a elaboração crítica do contexto. Na colagem há uma indecisão, narrativa de caráter representacional ou anti-representacional (seja qual for o caso), tratando-se de um emblema para a cultura contemporânea, assim é necessário que seja proposto ao ensino de arte uma atenção crítico/pedagógica sobre a colagem.

Partindo da interação (ou integração) entre *theoria, práxis e poesis* entende-se um princípio onde são acolhidos sentidos múltiplos que acabam por percorrer a tensão e a pulsão na Arte e Educação. Compreende-se que a pesquisa em Arte, que elabora um pensamento sobre o processo criativo, não *acaba* em um objeto artístico, e sim pressupõe a construção de um pensamento visual que pode ser subjetivado em meio às questões que permeiam a cultura visual. Desta forma, perceber o contexto relacional e o interstício social que a Arte pode apontar, e isto não é negar a expressividade artística ou poesia ou fantasia, como já foi dito, mas pressupõe entender a Arte como produção cultural.

Se pensarmos o artista e sua obra, a poética enquanto relação de diálogo do processo criativo no fazer plástico e em correlação, pensarmos a questão do professor e suas articulações na ação pedagógica, certamente encontraremos processo criador. Não é o processo de construção plástica, mas sim a poética do ato criador exercido no cotidiano da sala de aula, isto denota pensar o processo artístico paralelo às questões que permeiam o ensino da Arte. Construir esta poética é tarefa árdua, é amarrar a área de conhecimento à implicações imbricadas no processo educacional. Levando-se em consideração que estas questões e tantas outras são trabalhadas nos cursos de formação, de acordo com Lampert (2005), é questionável o porquê ainda encontrarmos professores em escolas (muitas vezes recém-formados) trabalhando de forma desconexa da realidade do aluno, sendo extremamente conteúdista, aplicando provas, propondo atividades meramente pelo fazer técnico, e sem fim educacional algum, ou por um mero valor cartesiano.

Refletindo sobre este contexto e ancorando as reflexões no pensamento de Dewey (2010), aponta-se para quatro eixos de pensamento, sendo a Arte vista como experiência:

- 1) As Artes não são (e não deve ser) retirada das coisas da vida cotidiana;
- 2) A Arte é uma forma imperfeita, poderosa e a sua experiência tem o potencial para ser transformadora;

3) Arte vem da cultura e vice-versa, e isso ampara o olhar sobre o que temos encoberto;

4) Por fim, e talvez mais relevante, para Dewey, Arte é política.

Compreendendo os eixos de pensamento que ancoram a filosofia de Arte como experiência, e diante do contexto situado acima, paira o entendimento de que o artista professor compartilha de diferentes paisagens em seu processo criativo, como possibilidade de ser um docente criativo e um artista ativo comprometido para além do espaço da obra de Arte.

O maior exemplo talvez seja Josef Albers (1888-1976), professor na Bauhaus (Alemanha), e posteriormente no Black Mountain College e na Yale University (Estados Unidos). A habilidade do artista em arriscar-se, o senso de curiosidade em direção ao seu entorno e a contínua experimentação no ensino, o qual Albers experienciou, incidiu como potência em seu crescimento artístico, isto foi o ponto chave do seu caminho criativo. Estes fatores refletiam no trabalho de seus alunos, desenvolvendo uma forma de criatividade que era livre de preconceitos. De acordo com Albers:

Para mim educação é primeiro de tudo não dar respostas, mas dar questões. E se um estudante vem até mim com uma questão, eu considero muito cuidadosamente se eu deveria responder a ele ou não. Quando eu dou a ele a resposta para uma execução, então eu tiro dele a oportunidade dele de inventar e descobrir por ele mesmo. Eu digo, menino, eu sei que eu poderia responder a você, mas eu prefiro, para o seu próprio benefício, não te contar. (BONCOMPAGNI; PANICH, 2013).

Exemplificando outras paisagens em Arte e Educação:

Paisagem A - o desejo constituído sem hierarquia e com entusiasmo e capacidade criativa, é potência para o ensinar e aprender como formas de Arte, compreendendo prática artística e prática pedagógica. Similar a intermídia e diagrama do Grupo Fluxus (1960), apontando para a pesquisa. O planejamento das aulas de uma artista professor, não deveria estar atrelado a seus processos de criação e aos processos de criação de seus alunos? Faça um dia Fluxus.

Paisagem B - Para Dewey (1859-1952), o artista é um criador de experiências e o público é o co-criador (nos tornamos artistas quando nossa própria experiência é re-

ordenada). De 1894 - 1904, Dewey idealizou e dirigiu uma Escola laboratório, na Universidade de Chicago. O principal objetivo da Escola, era o desenvolvimento de pesquisas que compreendessem a filosofia da experiência em uma dinâmica contextual, aberta e ampla, fundamentando-se em: proximidade entre contexto escolar e vida das crianças; partir dos conceitos e conteúdos de Arte, História e Geografia para abordar significado efetivo na vida dos alunos; compreender que ler, escrever e fazer cálculos são habilidades necessárias para a vida. A escola, embora concebida como laboratório, diferenciava-se de uma fábrica. Ensaiar, testar, avaliar novos métodos e formas, percebendo o interesse na criatividade e resolução de problemas, é algo diferente, do conceito de aplicabilidade no sentido de testar e avaliar um modelo ou grade a ser seguido. Faça caça palavras todos os dias, ou desenhe pedras.

Paisagem C - Há muitos artistas que tentaram instaurar espaços de ensino e desistiram (Matisse e Coubert podem ser exemplos). O que não quer dizer que a Arte não venha a ser ensinada ou aprendida (já que há muitas escolas e ateliês que continuam surgindo), mas ocorre que o ensino/aprendizagem não está atrelado a concepção técnica somente, ou a cópias de modelos e imagens, e sim, à habilidade técnica articulada ao processo de criação intenso (mergulho ou imersão) em ideias e tempo de produção. Para Beuya (1921 - 1986), a maior Arte de sua vida era o fato de ser professor, fundou a máxima de que todos os homens podem ser artistas. Hoje sabemos que todos os homens podem ter potencial para tornarem-se artistas, isto porque também, consideramos contexto versus conteúdo em um campo de prática ampliada e social, para além do espaço fechado do ateliê ou sala de aula. Neste contexto, Allan Kaprow (1927 - 2006), conhecido como criador do *Happening*, desenvolveu seu campo de trabalho no contexto universitário, além do circuito artístico, servindo de influência para diversos artistas (e professores) na contemporaneidade. Foi codiretor do projeto *Other Way*, em Berkeley (EAU), que consta em introduzir ateliês de artistas em escolas públicas, similar a projetos de residências. Outro exemplo deste caminho é J. Itten, artista professor vinculado a Bauhaus (1888 - 1967) na Alemanha, que construiu uma abordagem próxima à natureza, ao exercício e compreensão de olhar, baseado na intuição e método ou experiência subjetiva e cognição objetiva. Próximos dessa abordagem vinculam-se Paul Klee (1879 - 1940) e Kandinsky (1866 - 1944), e mais adiante J. Albers (1888 - 1976).

Refletir sobre o espaço de ensino/aprendizagem, compreendo o lugar do artista professor na Escola, para sobre o entendimento da sala de aula como um campo expandido da prática artística do artista professor, e assim, é possível questionar o espaço modernista de criação individual e isolada do autor como criador, conforme segue o pensamento de Joaquim (2013).

A tradição modernista definiu o estúdio como um espaço particular de produção individual e autônoma – o local onde o artista produziria livremente seu trabalho, e em isolamento exploraria e refinaria as suas competências artísticas. Todavia, nem sempre esta caracterização de isolamento do mundo correspondia à verdade, pois, como sabemos, o estúdio desde a tradição renascentista funcionava como um local de instrução, um ponto central para o convívio social e o trabalho coletivo, afastando-se da noção de oficina. (Joaquim, 2013, p. 161).

Transportar o pensamento do estúdio, o espaço do artista para o espaço do professor, permite construir reflexão, não só em torno dos espaços de cruzamento do estúdio com as práticas desenvolvidas pelo professor, como também, pressupõe o conhecimento em uma dinâmica relacional, construído e experienciado com Outros.

Estudo de caso: Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke¹

Tanto os trabalhos no Grupo de Pesquisa, quanto no Grupo de estudos, derivam projetos poéticos, sobre o processo criativo e o campo da unicidade de pesquisas poéticas individuais, embora, o trabalho seja partilhado entre os participantes, cada artista professor deambula sobre sua intimidade no processo criativo. Nossos encontros partem de temas práticos: estudo de teoria das cores, feitura de tinta óleo e têmpera artesanias, cianotipia, estudo de aquarela, desenho de figura humana, técnicas de monotipia e encaústica, dentre outras, além da leitura e reflexão sobre os textos de Dewey (2010). Estes estudos apresentam um corpo, não voltado para a representação de paisagens (natural), mas sim, um corpo conceitual na produção de sentido de quem ensina e aprende Arte e, compreende

¹ O Estúdio de Pintura Apotheke deriva suas ações de extensão, oferecendo oficinas de pintura, minicursos com prática artística, conversas com artistas professores, aulas abertas e ações que visam oportunizar a prática pictórica. O objetivo é propiciar o estudo de processos pictóricos, bem como, da possibilidade de ensino que envolve a pintura, não como meio tradicional, mas sim, em um campo expandido. Desta forma, o espaço do estúdio torna-se ampliado para práticas, que envolvem a investigação artística, no ensino e processo de criação. As ações são desenvolvidas e organizadas em parceria com os participantes do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC), do Grupo de Pesquisa [Entre] Paisagens (UDESC/CNPQ) e idealizadas, criadas e produzidas pela professora Dra. Jocielle Lampert (DAV/PPGAV).

o seu espaço/tempo como uma paisagem. Compreendemos o fazer artístico como caminho para o processo criativo do professor artista, bem como, o mergulho na experiência de seu próprio pensamento plástico.

Neste sentido, o vestígio, rastro, pista, rascunhos, anotações, cadernos, estudos/projetos (em processo) instiga o trabalho proposto pelo Estúdio de Pintura Apotheke. Pois, como a própria palavra salienta, somos uma espécie de farmácia, laboratório ou armazém. Esta é a paisagem que tem configurado nossa busca e orientando nossos encontros. O saber/fazer para o artista professor torna-se relevante, mas, sobretudo, a experiência em saber/fazer, que atravessa a construção da subjetividade docente, é o que tem movido a produção de sentido elaborada pelo grupo. Refletir sobre o lugar da Arte na Educação, ou qual o sentido que o ensino de Arte pode trazer para a Educação, são vertentes que têm movido os trabalhos do grupo de estudos. Tais vertentes evidenciam o tratamento de conteúdos de pintura, referente ao fazer do artista ou professor ou pesquisador. Ou seja, trata-se de ampliar o olhar, o repertório e o saber artístico, tendo a pintura como eixo gerador para o crescente de um pensamento pedagógico.



Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.
Produção de tinta óleo artesanal e Estudos com modelo vivo. 2014. Foto acervo do Grupo.

Ainda: sobre Arte como Experiência

A filosofia da Arte defendida por Dewey reestabelece a união entre as formas mais sofisticadas do artístico com os sentimentos mais ordinários da vida humana. A constante interação entre sujeito e ambiente, juntamente com os resultados dessa relação, será o que constituirá uma experiência. Na relação entre a Arte e a Estética, o filósofo afirma que o

trabalho poético, desenvolvido em uma perspectiva da filosofia da experiência, seria o clímax da sofisticação entre a união dos saberes – afetivo, intelectual e prático (DEWEY, 2002). Na perspectiva do filósofo, as Artes oferecem vitalidade e aprofundam o conhecimento das experiências acumuladas, porque

[...] toda arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si só. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão. (DEWEY, 2002, p. 76).

É justamente na integração entre o pensamento e o instrumento de expressão que se pode esboçar uma ideia do que o autor nos comunica a respeito da experiência singular/estética. A experiência para Dewey é um processo do viver que se relaciona de maneira intensa e contínua entre o mundo e o sujeito. Dessa relação brotam conflitos, resistências, impressões. Destes elementos, por sua vez, emergem as experiências, envoltas em ideias e emoções. É, portanto, neste conceito instaurado por Dewey que uma filosofia da experiência para a Arte/Educação contemporânea torna-se pertinente.

A experiência singular é também uma experiência estética, tendo em vista que em ambas as experiências há consumação, e nunca cessações - como no caso de uma experiência intelectual. Neste sentido, a experiência intelectual é diferente da experiência singular/estética. A primeira tem como matéria-prima símbolos e signos, e exige uma conclusão, um encerramento. É justamente por sua natureza conclusiva que gera incertezas. Ao contrário, a experiência singular/estética reside em fluxos constantes, possui lugares de repouso, unidade, e o seu desfecho é atingido por um movimento ordeiro e organizado. O material vivenciado, ao mesmo tempo em que é marcado pelas percepções, é transformado pelas experiências anteriores. “A conclusão é uma consumação, e não uma cessação. Esta experiência carrega um caráter individualizador e autossuficiente.” (DEWEY, 2010, p. 110)

A experiência singular/estética é uma espiral, seu fluxo contínuo unifica a percepção entre o que é feito e o que é suportável; cria conexões com experiências anteriores – uma observação constante entre o que existiu, existe e existirá, o processo é vivenciado conscientemente. A ansiedade e as frustrações, que fazem parte da vida cotidiana e estão presentes no processo criativo, não são impeditivas para que a inteligência organize a consumação da experiência pulsante; discernimento entre ações e desejos, não há

dicotomias, fragmentações entre inteligência e sensibilidade. Tudo se relaciona, tudo está junto, é o próprio processo do viver unificado ao ambiente tomando consciência de si – esse conjunto consciente propicia ao sujeito uma experiência singular/estética. O estético, na filosofia da arte de John Dewey, não é um fator externo e que se “lança” para a experiência. Tampouco está relacionado ao luxo, ou é idealizado por qualquer corrente de pensamento transcendental. Para o autor, “o estético (...) é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem à toda experiência normalmente completa (...) estético refere-se à experiência como apreciação, percepção e deleite” (DEWEY, 2010, p. 125-127).

O estético presente na experiência e que faz desta uma experiência singular/estética, possui uma forma distinta de operação. O estético torna a experiência consciente através da classificação do que é percebido – *a consciência do conhecimento*. Esse movimento de relações está sempre unificado, incorporado com a apreensão reflexiva de experiências anteriores. O material singular da percepção estética é o equilíbrio e a proporção. Estes materiais surgem da experiência, num primeiro momento das ideias, que proporcionam ao pensamento um carácter estético. A experiência se torna predominantemente estética quando seu desenvolvimento é controlado, ou seja, quando aquilo que é feito transmite a ideia que está sendo executada. A ordem e a realização existem e sinalizam o percurso da ideia, mesmo que assinalem o desvio e a ruptura (DEWEY, 2010).

Dewey afirma que “a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de entrada, que faz com que uma experiência seja uma experiência” (DEWEY, 2010, p. 128). Como o artístico está relacionado ao ato de produção e o estético ao ato de prazer e percepção, uma obra acontece em sua completude quando o artista, ao trabalhar, assume essas duas atitudes transformando-a em uma só, ou seja, numa atitude artístico-estética. O artista, na concepção de Dewey, “comparado a seus semelhantes, é alguém não especialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos de criação”. (DEWEY, 2010, p. 130).

Essa sensibilidade do artista está diretamente relacionada ao seu modo de pensar acerca das coisas do mundo. O artista não apenas reconhece as coisas, ele as vê, e das suas observações sobre as coisas do mundo, constitui sua percepção. O artista apreende a conexão entre o que ele está pensando e o que fará em seguida. O artista vivencia na sua consciência o efeito da sua obra. Se ele utilizar deliberadamente os materiais, não saberá a

derivação do seu trabalho. Eles são veículos, não a matéria-prima para produzir a obra. O veículo, diferentemente da matéria-prima, é sempre uma forma de linguagem, expressão e comunicação. Porém, o veículo só encontra formação quando entra em contato com a consciência e a habilidade de um indivíduo.

O que está em questão é o controle do desejo. Na ideia inicial até será possível pensar em tudo, mas o “tudo” não é possível na relação que se pretende produzir - o artista encontra os obstáculos, as dificuldades da produção. Saber produzir neste limite da existência humana é aprender que a relação entre pensar e agir, culminando em uma experiência singular/estética e compreendendo que experiência não é uma soma entre o emocional e intelectual, mas que ambos ocorrem inseparavelmente é uma das modalidades mais exigentes do pensamento. Chegar na consumação desta experiência é proteger o trabalho de uma mera sucessões de excitações (DEWEY, 2010). Sendo assim, a experiência singular/estética presente nos escritos de John Dewey é o lugar onde o autor nos esclarece sobre a proximidade desse conceito com o campo das artes e do trabalho do artista.

Referências

BONCOMPAGNI; S. PANICH, R. Josef Albers: art as experience. In: *Josef Albers: art as experience: the teaching metidos of Bauhaus Master*. Castelo - Italy: SilvanaEditoriale, 2013.

Camnitzer. *Visiting Minds 2013: Pedagogía radical: el arte como educación*. Panamá: Sirigua, 2015.

Dewey, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010

_____. *A Escola e a Sociedade A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água, 2002

GAROIAN, Charles R; GAUDELIUS, Yvonne. *Spectacle pedagogy art, politics and visual culture*. Pennsylvania: Penn State University, 2008.

LAMPERT, Jocielle. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das Artes Visuais e da Cultura Visual. In BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs). *Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 443.

JESUS, Joaquim Alberto Luiz de. *(IN)VISIBILIDADES: um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino em artes visuais*. 2013. 260 fls. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, 2013. Disponível em: <http://dea.nea.fba.up.pt/sites/dea.nea.fba.up.pt/files/INVISIBILIDADES_3_sem_pagina_anexos_FINAL.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2015.

LAMPERT, Jociele. *Arte Contemporânea, cultura visual e formação docente*. 2009.159f. Tese (Doutorado Escola de Comunicações e Artes - ECA) Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Thorton, Alan. *Artist, Researcher, Teacher. A Study of Professional Identity in Art and Education*. Chicago: Intellect Briston, 2013.

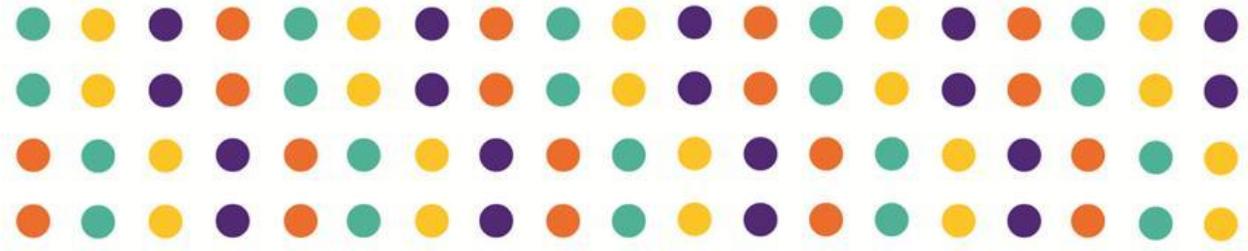


AÇÕES POÉTICAS – ENSAIOS-VISUAIS

Rita Demarchi
Olga Egas







ABSTRACTS

WAYS OF BEING CHILDHOODS

Paths, care and questions: a perspective plural word for childhood.

Luiza Helena da Silva Christov

The article presents some paths that lead to childhood word plurality. Considers contributions of sociology, history, culture and anthropology, philosophy to think such a plurality. Also considers three major reasons to take the idea of childhood as a plural word. Highlights questions and think the role of art / educator from inspiration offered by Howard Gardner.

Keywords: childhoods; Art/educator; aesthetic education; pluralities; creation and action .

Building a world through play and arts:

a door to the world that we dream of. autonomy, creativity and communication in democracy.

Lilia Romero Soto

"... And suddenly I realized that "the music class" was not only "to learn music", that in the way we were living and playing with music we could learn much more than a song or how to play an instrument. Concepts as freedom, respect, autonomy, democracy, participation, creativity, cultural identity, diversity, could be develop through play, interest, curiosity, amazement. And that it was possible to create a place like we dream of, based in confidence, communication, affection and respect. To create a small world, knowing this another big world from the arts..." This article reflect upon the experience of "Arte para Crecer (Art for growing), a cultural association that since 25 years develops in Lima, Peru, a pedagogic proposal from music and play starting from respect to the child and to the teacher, to his learning processes, interests, skills, identity and cultural environment.

Keywords: education for life, musical education, infancy and autonomy, democratic pedagogy, communication and creativity.

Ways to be childhoods

Maria de Fátima Ramos de Andrade

This present paper aims to discuss the concepts of infancy and child. For this, I turned to official documents in order to show how these concepts were being constituted. In the final part, I present a brief reflection on the child's way of being and the teacher's role.

Keywords: child concept; infancy concept; teacher's role; RCNEI.

The unrest that deals with childhood

Stela Barbieri

Of what infancy do we speak? A childhood full of movement and discovery, happening in a determinate time and space. Space understood as an opportunity to be, in contact with what we are. Space as a time made visible. Childhood that lives the state of the art – the ever-changing nature of perception and sensibility.

Keywords: childhood; movement; discovery; art.

WAYS OF SEEING EDUCATION IN ART AND PEDAGOGY

Train teachers: the formation of dilemma and school education in arts

Bernardete A. Gatti

This article discusses the impasses that research reveals about the current condition of both initial training of teachers for basic education and the situation of school performance and career of students in the school systems. This bachelor degree in Arts. These issues are addressed in the context of the social role of education in contemporary noting that increasingly access and seizure of knowledge and values, together with the development of human sensitivity, become socially relevant towards the formation of generations that can engage a community-driven process by live better.

Keywords: teacher training; educational paths; undergraduate curriculum; art teachers; human formation.

“What if nails have gnawed the boys?” seeing education through the philosophy style

Terezinha Azerêdo Rios

This work aims to take part of the conversation about the various ways of seeing the education of teachers and art-educators, exploring a specific way which is that of the philosophy and seeking to establish a dialogue with pedagogy and art. From the characteristics of the philosophical way of reflecting, I seek to point out the need for a enlarged view on the training and practice of education professionals, in a perspective of totality, that cannot leave out of the process of social construction of human beings none of the various dimensions that make them up: rationality, sensitivity, creativity. The boldness of this question and the attempt to make room for the new and the different take us to utopia, to the visit of the future and to the exercise of desire.

Keywords: teacher training; philosophy; education; art; utopia.

Estela happened to ...

Lucia Lombardi

This text seeks to reaffirm the body teacher training as an important element contributing to the deconstruction of rationalities of disciplining and oppressive practices within the school. Suggests that this training is done through proposals that provide a joint three guiding principles: the doings of body

and movement, the study of the theoretical foundations and reflection practices, because only the significant make or only single theory of practice and reflection does not result in changes of teaching values. This text was inspired by an experience by Estela, a student of Faculty of Education, and author of reflections from their professional experiences and their research of Masters and PhD.

Keywords: body and movement; child education; discipline; teacher training.

WAYS OF THINKING THE BODY IN CHILDHOODS, IN EDUCATION AND CULTURAL MEDIATION

Backyards, bike(s) and the like

Ana Angélica Albano

The article proposes a reflection on the ways of thinking the body in different childhoods, taking as starting point the author childhood memories. Analysing the backyard games of her childhood and the current inclusion of these games in the school curriculums, observes that when the games leave the playground and are included in the weekly planning of teachers, they are often devoid of their original contents and from the challenges inherent of its nature. As a result of this overprotection, we are educating a whole generation of children who do not have any body awareness and do not know how to measure risks. This article emphasises the need of the educators be aware of the individual differences, recognising the importance of the challenges and understanding that the maturing time is not the same for all children.

Keywords: childhood; backyard; playground; body awareness; traditional games.

Thinking about the body (or giving body to the thought) in teachers training

Marcia Strazzacappa

Based on the premise that we are our body, that our unfinished state is our power and that we learn through all senses, this article discusses and analyses some experiences in basic teachers training, using the body as an axis.

Keywords: body; teachers training; sensitive education.

The art in the construction of a common and heterogeneous world

Virginia Kastrup

This paper aims to discuss strategies and artefacts, which offer alternatives to the hierarchized and unidirectional mediation based on the transmission of information only to blind and visual impairment people's experience of accessibility in museums. Multisensorial experiences, sensitization workshops and experiences exchange, which displace the hegemony of vision and invite the body for the encounter with the alterity that inhabits the works of art and different subjectivities. Shuffling borders between efficiencies and deficiencies, the proposal of a distributed mediation and knowledge sharing is the opportunity to discuss the role of art in the construction of what Bruno Latour denominates a common and heterogeneous world.

Keywords: art, common world; accessibility; visual deficiency.

WAYS OF MAPPING CULTURAL EDUCATION

Ways of mapping cultural education: a problematization

Mirian Celeste Martins

Problematize, open gaps to think along the ways of mapping the cultural formation. This the task that generated this text in an attempt to invite as many members of this roundtable as the audience for a dive in art and culture and educational spaces. Artistic works and texts become here triggers for this dive.

Keywords: Art; culture; cultural education.

Possibilities of the impossible

Cristián G. Gallegos

This paper that presents the general guidelines of the impossible possibilities of the Mercosul Bienal 10 to be held between October and December 2015. Their educational program development addresses experiential, theoretical and practical aspects that are at the service for the construction of an educational program, which it aims to involve the individual experience of the public attending the meeting with the works in an integrated reflection that gives as a result that encounter collective level .

Keywords: Art education; experience; know; to learn; contemporary art; education, Mercosul Bienal; memory; collective; dialogue.

Cartography and effervescences in the artistic formation

Apolline Torregrosa

Considering the many possibilities of mapping the events, experiences, educational and cultural practices, we propose a reflection on the transformations and diversity offered to us this way to make visible certain realities to reveal the interstices of the formation from art and culture. In this, we invite you to discover other ways of learning, mediation space correspondences between people from a sensitive and present perspective. Cartography would be to reveal what is here, what emerges in cultural effervescence and who gives daily. It is to take more into account the energies of each group according to their ethics, their territory and their affinities electives.

Keywords: effervescence; narratives cartographies; experiences; flavor.

WAYS OF DOING THE INTERDISCIPLINARITY

Think of ways interdisciplinarity: sharpens

Anna Rita Ferreira Araújo

Think about interdisciplinarity in modes and requires no way. This article aims to reflect on these modes, as well as the fashions in arts teaching courses in the early grades and teacher

training. Draw boundaries and fluctuating territories that allow us to transit, maritime routes, the knowledge in the arts present and not yet present in the educational space. Territories are requesting the presence of many who claim to never be alone , breaking the paradigms of banking education and knowledge stored in drawers and closed rooms . Are the intersections, interconnections, interventions that require us to formulate more questions than answers.

Keywords: interdisciplinarity; arts education; patient training.

Interdisciplinarity to Interterritoriality: paths still uncertain

Ana Mae Barbosa

Can we say that the role of interdisciplinarity is not providing the individual an integrated view of all knowledge, but develop it a thought process that makes it capable of facing the new objects of knowledge, seek a new synthesis? Interdisciplinarity is working several heads causing the possibilities of the student establish different connections. As? This paper presents and discusses some ways.

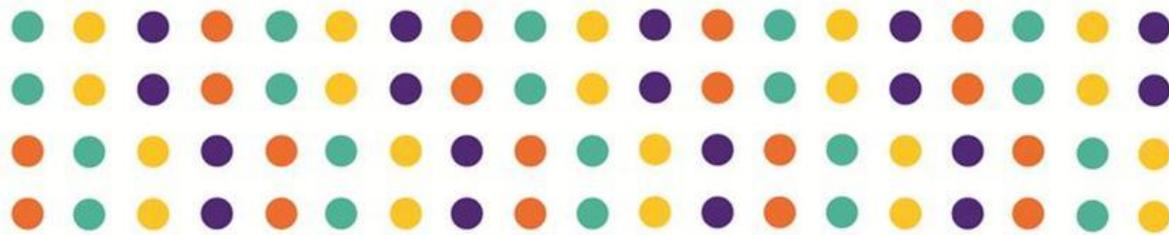
Keywords: interdisciplinarity; interterritoriality; teaching art.

About being artist teacher

Jociele Lampert

The paper presents the teaching practice as a creative process. In this sense, we present a practical study anchored in the thinking of John Dewey (2010) developed at the State University of Santa Catarina in the Study Group Painting Studio Apotheke, focused on Research Professor Artist. The philosophy of art as experience in line with the practice of Research Professor Artist, show that prior to a pedagogical method, is an attitude, that is a philosophical attitude of Art and Art Education.

Keywords: art as experience; research professor artist; artist's Studio Apotheke.



QUEM SOMOS



GPeMC - Mediação cultural: provocações e contaminações estéticas

Criado em 2009 em continuidade ao grupo de pesquisa Mediação: Arte/ Cultura/Público sob a liderança de Mirian Celeste Martins no Instituto de Artes/UNESP, onde publicou duas revistas e realizou um seminário no SESC/Pinheiros (2007). As pesquisas continuaram em publicações, participações em congressos e publicações na Universidade Presbiteriana Mackenzie, inclusive com um dossiê na revista **Trama Interdisciplinar** (<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/issue/view/352>> v. 4, n1, 2013). No final de 2014 publicou o livro **pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos** (Terracota, 2014, 248p.).

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6230847572123154>

<http://gpmediacaocultural.blogspot.com/>



GPAP – Arte na Pedagogia

Criado em junho de 2012, congrega professores de diversas universidades brasileiras. Suas pesquisas levantaram e analisaram a presença da arte nos cursos de Pedagogia. Realizou em maio de 2015 o seu V Encontro Nacional no Centro de Formação e Pesquisa do SESC. Tem participado em diversos congressos e publicou no 2º semestre de 2015 um dossiê sobre Arte na Pedagogia na revista **Trama Interdisciplinar** da Universidade Presbiteriana Mackenzie (<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/issue/view/467>> v. 6, n. 2, 2015).

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7171489607866053>

<http://gpap-artenapedagogia.blogspot.com.br/>

Ana Angélica Albano

Licenciada em Desenho e Plástica pela Fundação Armando Alvares Penteado/SP (1972). Mestre em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo (1983). Especialista em Cinesiologia pelo Instituto Sedes Sapientiae (1990) e Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1995). Atualmente é professora MS-3.2 da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Pesquisadora do LABORARTE - Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação da Unicamp. Diretora do Museu de Artes Visuais da Unicamp (desde 2014) e Diretora Associada (2012 a 2014). Membro do Focus Group for Creativity in Education, da Fundação Marcelino Botín, Santander/Espanha

(2009 a 2014) e do Imagination and Education Research Group/IERG-Simon Fraser University/Canadá (desde 2003). Professora convidada do Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad del a Facultad de Educación del a Universidad de Cantabria, Santander, Espanha (desde 2012). Implantou e coordenou projetos culturais de Iniciação Artística nas Prefeituras de São Paulo, Santo André e Diadema (de 1983 a 1997). Suas pesquisas estão focadas em Histórias de Iniciação na Arte de Artistas e de Educadores. Email: nanalbano@gmail.com

Ana Mae Barbosa

Possui graduação em Direito - Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education - Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education - Boston University (1978). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Multiculturalidade, Estudos de Museus de Arte e Estudos Visuais.

Anna Rita Ferreira Araújo

Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (2012). Concluiu graduação em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas pela Universidade Federal de Goiás (1990), Especialização em Artes Visuais pela mesma instituição (1998) e mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal de Goiás. Autora do Livro “Encruzilhadas do olhar no ensino da arte”;(978857706017-7). Editora colaboradora da Revista Digital Art& (1806-2962). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores e ensino/aprendizagem de artes. Atua voluntariamente como arranjadora e produtora musical para projetos musicais beneficentes.

Apolline Torregrosa

Doctora en Sociología en la Universidad Paris Descartes V, y doctora en Educación artística de la Universidad de Barcelona, es profesora de sociología de la cultura y del diseño en Master de Escuelas Superiores de Artes de Paris, profesora invitada en doctorados y master de Educación Artística de Universidades Españolas. Es investigadora del CEAQ, Paris V, la Sorbonne, donde dirige un grupo de estudio sobre ecoformación artística y sociedad, GREAS. Sus temas de investigaciones son las artes vinculado al ámbito social y pedagógico; trabajando especialmente desde la investigación a través del arte y la investigación narrativa. Ha participado en diversos congresos en Europa y América del Sur y ha publicado en diversas revistas científicas principalmente sobre el tema de educación artística, sociología y metodologías de investigaciones. Correo electrónico: apolline.torregrosa@ceaq-sorbonne.org

Bernardete A. Gatti

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e Doutorado em Psicologia - Université de Paris VII - Université Denis Diderot, com Pós-Doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University. Docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Simultaneamente foi Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas, aí exercendo os cargos de Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e de Superintendente de Educação e Pesquisa. Foi membro e presidiu o Comitê Científico - Educação do CNPq e foi coordenadora da área de Educação da CAPES. Atuou como Consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. Tem mais de uma centena de publicações nacionais e internacionais. Atua nas áreas de formação de professores, avaliação e metodologias de pesquisa.

Cristián G. Gallegos

Artista Visual y Educador. Licenciado en Artes de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, Chile, Licenciado en Educación de la Universidad Andrés Bello y Magister en Artes Visuales de la Universidad de Chile. Entre 2009-2015 fue Coordinador de la Unidad de Educación del Museo de Arte Contemporáneo (MAC) en Santiago, Chile. Entre los últimos trabajos realizados con el equipo del museo destacan: *Diálogos a través de la ventana*, visitas virtuales a las exposiciones del MAC (2013 y 2014), *Reordenamientos*, programa educativo elaborado junto al artista Luis Camnitzer, a propósito de su exposición en el museo (2013), *Ven al MAC a convertir tu chatarra en Arte* (2012). Crea, estructura y dirige los seminarios internacionales *Diálogos sobre educación Museal* (2012-2014). Las curadurías pedagógicas *El poder a la gente*, para las exposiciones *Fútbol - El juego sólo acaba cuando termina* curada por Alfons Hug y *Presentación/Representación* del curador alemán Thomas Weski (2014). *Conexiones móviles*, para la exposición *Esto no es un Museo, artefactos móviles al acecho*, del curador español Martí Perán (2013), entre otras. Es miembro fundador de la Red Pedagogía de Museos Latinoamérica integrando los encuentros Latinoamericanos de Pedagogía en Museos organizados por el Goethe-Institut realizados en Quito, Medellín y La Paz (2011-2013), entre otros. Dialogante – Curador del Programa Educativo de la 10ª Bienal del Mercosur *Mensajes de una Nueva América* a realizarse en la ciudad de Porto Alegre (Brasil) entre los meses de octubre-diciembre/2015.

Dinho Lima Flor

Dinho Lima Flor, pernambucano de nascimento e paulista por imigração, se descobriu no teatro por volta dos 18 anos. Seu primeiro trabalho no teatro profissional foi a peça "Cem dias entre o céu e o mar" em 1997 pelo Teatro Vento Forte, a partir de então participou de vários outros espetáculos. Do desejo de Dinho Lima Flor de falar sobre o Poeta Patativa do Assaré, fundou em 2008 a Cia do Tijolo, atualmente um dos grupos mais promissores do teatro brasileiro, que iniciou suas pesquisas sobre a vida e obra do grande poeta popular Patativa e estudando o pensamento de Paulo Freire, destas pesquisas surgiram espetáculos como "Cante lá que eu canto cá" e "Concerto de Ispinho e Fulô", sendo este último vencedor de alguns prêmios.

Janaina Melo

Historiadora com atuação na área museus, crítica de arte, curadoria, pesquisa e ensino de história da arte. Graduada em História (FAFICH/UFMG) e pós-graduada (lato-sensu) em Pesquisa e ensino em Arte Contemporânea (Escola Guignard, UEMG). É Gerente de Educação do Museu de Arte do Rio/Escola do Olhar – MAR. Foi curadora de Arte e Educação do Instituto Cultural Inhotim, Brumadinho [2007-2012], professora de Crítica de Arte da Escola Guignard UEMG [2010-2012] e coordenadora de Artes Visuais do Museu da Pampulha [2004-2007]. Curadora do projeto Atelier Aberto da Escola Guignard da UEMG [edições 2010-2012]. Foi curadora do programa de exposições da primeira edição do Projeto de Residência Artística JACA, Nova Lima, MG [2010] e assistente curatorial do Programa Rumos Artes Visuais do Itaú Cultural [2008-2009]. Possui textos publicados livros, catálogos e revistas.

Jociele Lampert

Graduação em Desenho e Plástica, Bacharelado em Pintura (UFSM). Mestrado em Educação (UFSM). Doutorado em Artes Visuais (USP). Desenvolveu pesquisa como professora visitante no Teachers College na Columbia University na cidade de New York como Bolsista Fulbright (2013). Professora Adjunta na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC na Linha de Pesquisa de Ensino de Artes e na Graduação em Artes Visuais DAV/UDESC. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura UFSM/CNPq. Membro/Líder do Grupo de Pesquisa Entre Paisagem UDESC/CNPq. Coordenadora do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC). E-mail: jocielelampert@uol.com.br

Lilia Romero Soto

Educadora Musical. Diplomada en Formación y Gestión Cultural (PUCP). Secretaria General del Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM. Fundadora y directora de la Asociación Cultural “Arte para Crecer”. Músico, compositora, consultora y autora de materiales didácticos para el Ministerio de Educación y otros en el área de Educación por el Arte. Arte para Crecer - asociación cultural (Lima, Perú). Foro Latinoamericano de Educación Musical – FLADEM. Correo electrónico: lirioso@yahoo.com

Lucia Lombardi

Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação com opção em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Faculdade de Educação da USP. Doutora em Educação com opção em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, Departamento de Ciências Humanas e Educação, área de Metodologia do Ensino de Arte, Corporeidade e Educação.

Luiza Helena da Silva Christov

Doutora em Educação (PUC/SP-2001); possui mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Criadora da coleção para coordenadores pedagógicos da Editora Loyola. Atualmente é professora assistente doutora aposentada da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, vinculando-se voluntariamente ao Programa de Pós Graduação em Artes junto ao Instituto de Artes da UNESP. Realizou estágio de pós-doutoramento junto à Universidade de Barcelona e junto ao Teachers College da Universidade de Columbia. Foi líder do Grupo de Pesquisa Arte é Formação de Educadores no período de 2007 a 2015. Atualmente é vice-líder desse grupo de pesquisa, cujas pesquisas foram publicadas em 2012 pela Editora Porto de ideias. Foi bolsista da Fundação Carlos Chagas para realização de pesquisas sobre o currículo do Ensino Médio no Brasil no período de 2013/2014. Coordenou grupo de pesquisa no Centro de Pesquisa e Formação do SESC/SP sobre a relação entre ética e estética. É consultora de redes de educação básica, públicas e privadas.

Márcia Strazzacappa

Doutora em Arte pela Universidade de Paris/França, Mestre em Educação pela Unicamp, Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Dança pela Unicamp. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Docente da Faculdade de Educação da Unicamp. Membro do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação - LABORARTE/Faculdade de Educação/UNICAMP Campinas - SP - BRASIL. Tem diversos livros publicados sobre os temas educação e arte. E-mail: marciastrazzacappa@gmail.com

Marcos Pereira Villela

Formado em Filosofia e concluiu o doutorado em Educação (Currículo) pela PUC/SP em 1996. Atualmente é Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Publicou artigos e trabalhos em torno do tema dos processos de subjetivação e desenvolve estudos filosóficos nesse campo. Atua nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação, com ênfase nos Fundamentos da Educação.

Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutorado em Ciências Humanas, também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem especialização em Didática - Karl Ruprecht Universität Heidelberg e Pädagogische Hochschule Heidelberg, Alemanha. É professora titular pela Universidade Federal de São Carlos e desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na Santa Clara University, Califórnia, Estados Unidos (FAPESP/1993). Atualmente é professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura. É co-organizadora da série Aprendizagem da Docência, publicada pela UFSCar. Foi membro do comitê de assessoramento CA-ED do CNPq e membro titular do Conselho do International Council for Education on Teaching - ICET. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: base de

conhecimento para o ensino, desenvolvimento profissional da docência, aprendizagem profissional da docência, práticas pedagógicas e casos de ensino.

Maria de Fátima Ramos de Andrade

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo, Doutorado em Comunicação Semiótica pela PUC/SP e pós-doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas. Atuou no Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas e, atualmente, em cursos de graduação e pós-graduação em Educação, nas áreas de Fundamentos da Didática, Educação Infantil, Alfabetização e Educação a Distância. Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: Alfabetização, Multiletramentos, Desenvolvimento profissional da docência e Investigação Didática. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo – SP. Brasil.

Mirian Celeste Martins

Professora do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia/GPAP e Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas/GPeMC. Professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP. Atuou também na Faculdade Santa Marcelina e no Espaço Pedagógico e em programas educativos como na Mostra do Redescobrimto, 25a. Bienal de São Paulo e 4a. Bienal do Mercosul, entre outras. Foi presidente da Associação de arte-educadores do Estado de São Paulo (1985-1989) e secretária da FAEB - Federação de arte-educadores do Brasil. Dentre suas publicações destacam-se a co-autoria de “Teoria e Prática do Ensino de Arte” (FTD, 2010) que faz parte do PNBE-Professor do Ministério da Educação. Co-autora de “Por trás da cena”, projeto aprovado e financiado pelo Petrobrás Cultural (2010), “Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos” (Terracota, 2015), além de artigos e capítulos em livros. Graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Faculdade Santa Marcelina, mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes/ USP e doutorado em Educação pela USP. E-mail: mcmart@uol.com.br

Mirza Ferreira

Doutoranda no LABORARTE (Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação) - Faculdade de Educação - UNICAMP; Mestre em Educação na Área de Metodologia do Ensino (UNICAMP, 2001); Bacharel e Licenciada em Dança (UNICAMP, 1995). É membro da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas), da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e do Grupo de Pesquisas Arte na Pedagogia (CNPq). É sócio-fundadora da Academia Olímpica Mineira de Esporte e Cultura (AOMECA) onde atua como Gerente de Projetos Socioculturais de Artes Cênicas. Como bailarina e coreógrafa participou de vários grupos de dança nas cidades de São Paulo e Campinas, dentre os quais o Caleidos - Cia de Dança e Educação. De 2003 a 2005 foi professora do curso profissionalizante de dança do CEFAR - Palácio das Artes (MG). Desde 2002 atua como professora no ensino superior trabalhando em diferentes instituições de ensino público e privado, nos cursos de Educação Física, Medicina e Pedagogia. Desde 2009

é focalizadora de Danças Circulares, área em que vem ministrando oficinas e coordenando grupos de práticas regulares.

Olga Maria Botelho Egas

Olga Egas é mestre em Artes Visuais (IA/UNESP). Doutorado em andamento em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie/São Paulo. Possui especialização em Arte Educação (ECA/USP), Design Gráfico (Anhembí Morumbi) e Pedagogia. Licenciada em Arte (FAAP) e Desenho (FASM). É professora Adjunto II na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF). Experiente na área de Arte-Educação, atua e pesquisa principalmente os seguintes temas: Ensino e aprendizagem em Arte; Investigação Educativa baseada nas Artes Visuais; Metodologias Artísticas de Investigação baseadas na Fotografia; Cultura visual; Formação de professores; Mediação Cultural. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas e do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia, ambos sob a coordenação da Prof^ª Dra. Mirian Celeste Martins (UPM/SP). E-mail: olga.egas@ufjf.edu.br

Rita de Cassia Demarchi

Artista. Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie/São Paulo, com estágio na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa; Mestrado em Artes Visuais e Graduação em Ed. Artística Lic.Artes Plásticas - Instituto de Artes UNESP; Especialização Ensino, Arte e Cultura - ECA/USP. Atualmente é professora efetiva de Arte no IFSP/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Membro de Grupos de Pesquisa CNPq. Produção artística: pintura, fotografia, ensaios visuais e literários. Experiência docente: disciplinas práticas e teóricas na área de Artes Visuais, História da Arte e Educação em diferentes contextos. Assessoria em materiais didáticos, fotografias para publicações. E-mail: ritademarchi@hotmail.com

Stela Barbieri

Artista plástica, educadora, escritora e contadora de histórias. Foi curadora do Educativo da Bienal de Artes de São Paulo e diretora da Ação Educativa do Instituto Tomie Ohtake. É assessora de artes da educação infantil e ensino fundamental na escola Vera Cruz e prestou assessoria nas escolas Castanheiras e Nossa Senhora das Graças. Stela faz parte do Conselho Consultivo do PGECC – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência, em Lisboa, Portugal. Ela também coordena o curso de Pós-Graduação em Museus e Instituições Culturais, do Instituto Singularidades. Contadora de histórias experiente, Stela é autora de 20 livros infanto-juvenis. Para saber mais sobre Stela acesse www.stelabarbieri.com.br

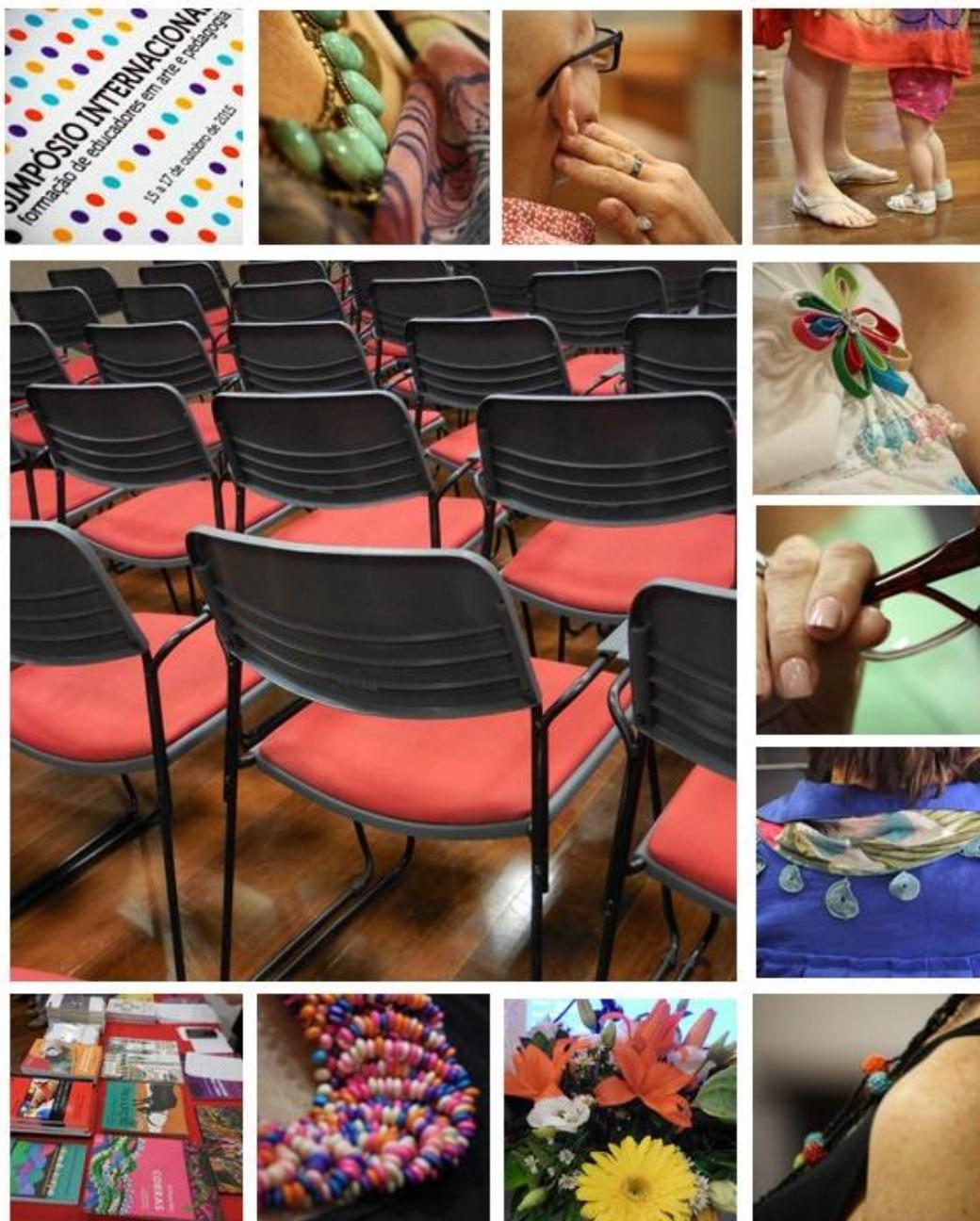
Terezinha Azerêdo Rios

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora do GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores - Faculdade de Educação/USP. Professora colaboradora da Universidade Pedagógica - Maputo/oçambique. Autora dos livros *Ética e Competência* e *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*

(Cortez Editora), *Filosofia na escola – o prazer da reflexão*, em parceria com Marcos Lorieri (Editora Moderna) e *Vivemos mais! Vivemos bem?*, em parceria com Mario Sergio Cortella (Papyrus Editora). E-mail: te.rios@terra.com.br

Virginia Kastrup

Doutora em Psicologia Clínica (Pontifícia Universidade Católica-SP) e Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Publicou *A invenção de si e do mundo* (Papyrus, 1999; Autêntica, 2007) e *Políticas da Cognição* (Kastrup, Tedesco e Passos, Sulina, 2008). É uma das organizadoras de *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (Passos, Kastrup e Escóssia, Sulina, 2009) e de *Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum* (Passos, Kastrup e Tedesco, Sulina, 2014) e *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual* (Moraes e Kastrup, Nau, 2010). Realiza pesquisas nas áreas de invenção, aprendizagem, atenção, arte e deficiência visual.



Dias intensos!
 Olhares, falas e escutas atentas,
 Parcerias e trocas, somos todos iguais e diferentes,
 somos todos gente que se junta e cresce,
 que sonha e labora com sons, com o corpo,
 com a palavra, com a imagem...
 O que daqui levaremos em nossa bagagem?
 Algumas descobertas, perguntas, amizades e flores?
 Novos anseios e amores?
 Seremos capazes de reaprender, como as crianças,
 a não nos esquecermos do mais importante
 e a explorar mais enquanto se faz o caminhar?

Rita Demarchi

Todos os textos e imagens são de responsabilidade de seus autores.

