

ARTE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

textos escolhidos

Organizadores:
Robson Rosseto
Sonia Tramujas Vasconcellos



Pedro & João
editores

"Grande Estalado",
Nino Scarsetto, 2021 (detalhe).

ARTE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: textos escolhidos

**Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente /
GAEFO da Universidade Estadual do Paraná, Campus de
Curitiba II / Faculdade de Artes do Paraná**


Pedro & João
editores

**Robson Rosseto
Sonia Tramujas Vasconcellos
(Organizadores)**

**ARTE, EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO DOCENTE:
textos escolhidos**

**Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente /
GAEFO da Universidade Estadual do Paraná, Campus de
Curitiba II / Faculdade de Artes do Paraná**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Robson Rosseto; Sonia Tramujas Vasconcellos [Orgs.]

Arte, educação e formação docente: textos escolhidos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 215p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-997-2 [Impresso]
978-65-5869-949-1 [Digital]**

DOI: 10.51795/9786558699491

1. Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente- GAEFO. 2. Universidade Estadual do Paraná. 3. Arte e educação. 4. Formação docente. 5. Processos criativos artístico educacionais. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Imagem da capa: “Grande Estaiado”, 2021. Madeira resgatada e aviamentos. Talho direto em madeira (detalhe). Autoria: Nino Scarsetto. Fotografia de Sonia Vasconcellos

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Apresentação: o GAEFO e sua trajetória no espaço da pesquisa	7
Guaraci da Silva Lopes Martins	
Prefácio	15
Robson Rosseto, Sonia Vasconcellos e colegas do GAEFO	
A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná	21
Solange Maranhão Gomes	
CriAtividade na educação musical: para pensar as pedagogias ativas e criativas um século depois	45
Tiago Madalozzo	
Aprender samba a partir do conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem da Escola de Samba Leões da Mocidade	63
Ana Paula Peters e Simone Schepp	
O exercício improvisacional teatral Campo de Visão: uma experiência pedagógica interativa, imersiva e multissensorial	81
Tainá Roma e Robson Rosseto	

Proposições da direção teatral para uma pedagogia com recursos do teatro de animação e/ou dramaturgia da imagem	103
Fabio Henrique Nunes Medeiros	
Uma formação outra, é possível? apostas ético-estéticas e políticas para pensar a universidade	135
Daniel Bruno Momoli	
O estágio na licenciatura em Artes Visuais: entre tensões, alinhavos e mudanças formativas	161
Sonia Tramuja Vasconcellos	
Territórios dos projetos de trabalho e a formação de professores de artes visuais	181
Rosanny Moraes de Moraes Teixeira	
Sobre as autoras e autores	205

Apresentação o GAEFO e sua trajetória no espaço da pesquisa

Foi em 2006 que dei início ao meu processo de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas ofertado pela Universidade Federal da Bahia, etapa acadêmica fundamental no aprofundamento dos meus estudos relacionados à metodologias teatrais distintas e associadas ao processo de construção das identidades de gênero. A pesquisa desenvolvida associou os estudos teóricos à pesquisa de campo que envolveu, por meio do curso de extensão intitulado “Gênero e as Múltiplas Sexualidades”, professoras/es atuantes nas escolas da rede estadual e municipal de Curitiba e Região Metropolitana, em sua maioria licenciadas/os em Teatro. Importante destacar a participação de determinadas/os professoras/es habilitadas/os em demais linguagens artísticas e daquelas/es inseridas/os em campos distintos do saber, todas/os movidas/os pelo interesse em participar da proposta pedagógica ofertada no curso de extensão.

Ao longo de 40 (quarenta) horas, o referido curso organizado, a partir de encontros semanais, desenvolve-se nas dependências da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, Campus de Curitiba II - FAP (Faculdade de Artes do Paraná). Os encontros ocorreram aos sábados, em geral tendo como tema norteador dos debates, as regulamentações sociais que interferem, na percepção individual e coletiva relacionada às questões de gênero, sexualidade e desejo. Esse momento proporcionou enriquecedores espaços de reflexão e de trocas de informações pautados, muitas vezes nas próprias experiências advindas do exercício docente. Ou seja, sempre movidas/os pela generosidade e companheirismo, elementos fundamentais para a gradativa integração coletiva instalada no grupo, situações de discriminação e exclusão foram descritas pelas/os integrantes, que

também no espaço da improvisação e do jogo teatral evidenciaram o contexto sociocultural marcado por uma compreensão patriarcal e heteronormativa de mundo.

Assim sendo, ao longo de um semestre acompanhei um grupo formado por docentes, convictas/os sobre as contribuições do teatro no processo de desestabilização das mais variadas estratégias de controle disciplinar para a normalização dos padrões de comportamento e das condutas socialmente estabelecidas aos gêneros. O objetivo do curso foi atingindo, na medida em que, em sua maioria estas/estes participantes compreenderam a importância de se repensar fronteiras de todos os tipos e seus atravessamentos, compreendendo a escola como parte importante desse processo. Devo esclarecer que, o interesse dessas/desses profissionais da educação em participar de um projeto pedagógico com enfoque na Arte associada ao contexto educacional foi manifestado também por determinados docentes, membros de variados cursos de licenciatura ofertados pela FAP. Até aquele momento, esta instituição de ensino superior ofertava diversos grupos com abordagem em Arte, mas nenhum deles associados aos espaços formais e não formais de educação. Por esta razão, cientes de que o meu doutorado em andamento associava a arte com o ensino, insistentemente esses docentes passaram a me procurar, sugerindo a criação de um grupo de pesquisa em Arte com foco na educação, contemplando desta maneira, os seus estudos e produções voltadas para este mesmo campo de investigação científica.

Com a titulação de doutora em Artes Cênicas no ano de 2009, intensificaram-se os encontros e o diálogo com as/os interessadas/dos sobre as possibilidades reais da criação de um grupo de pesquisa. E, foi assim que aos onze dias do mês de maio do ano de 2010, às quatorze horas e trinta minutos, as/os integrantes do Grupo de Pesquisa “Arte, Educação e Formação Continuada” - já devidamente cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP), do CNPQ - compareceram na sala de reuniões da FAP para as primeiras discussões e proposições. A maioria dos membros esteve presente nesta primeira reunião,

quando todas/os tiveram a oportunidade de expor o objeto de interesse de suas próprias pesquisas.

Inicialmente, o grupo que mais tarde recebeu a sigla GAEOF contou com a participação de 13 (treze) professoras/es e após alguns anos atingiu o total de 16 (dezesesseis) membros, além da rica participação das/dos orientandas/os do Trabalho de Conclusão de Curso/TCC e da Iniciação Científica/PIC. Todas/os movidas/os pelo objetivo precípua deste grupo de pesquisa: incentivar e socializar ações investigativas que discutam as relações entre arte, educação e sujeitos em formação, envolvendo modos de apropriação, criação e subjetivação. A formação acadêmica específica em uma das linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - de cada um dos membros determinou a heterogeneidade do grupo e impactou no profícuo compartilhamento dos estudos e da produção de ações inseridas no campo da educação e da arte. Em sua criação, este grupo de pesquisa foi organizado, a partir de três linhas de pesquisa - Arte e Ensino; Teorias da Arte e Pedagogia do Teatro. Mais tarde, esta última foi substituída pela linha Arte, Sociedade e Diversidade Cultural.

Nas primeiras reuniões foi enfatizada a importância da produção acadêmica e da difusão do conhecimento científico nos diversos espaços físicos e/ou virtuais. Os membros consideraram a importância da apresentação de suas produções no Seminário de Pesquisa promovido anualmente por esta instituição e demonstraram também, o interesse na realização de eventos promovidos pelo próprio grupo. A partir de então, passamos a investir na promoção de eventos, em geral com o apoio do edital da Fundação Araucária, quando professoras/es e orientandas/os divulgaram as suas pesquisas, por meio da publicação impressa ou em CD, ampliando desta maneira o intercâmbio de saberes e de ações propositivas. Esses eventos contaram com a participação de professoras/es, acadêmicas/os da graduação e da pós-graduação da FAP e demais instituições do ensino superior.

Em um determinado momento, o GAEFO efetivou uma parceria com a Rede Arte na Escola¹, quando docentes atuantes do ensino básico também contribuíram com a divulgação de seus estudos nas reuniões realizadas e também nos eventos promovidos. Em todos eles, privilegiou-se o fomento do debate crítico sobre a arte, a estética e o ensino, a partir da socialização das investigações desenvolvidas pelas/pelas docentes do grupo e das/dos suas/seus respectivas/vos orientandas/os. Acrescento ainda, a contribuição das/dos palestrantes convidadas/dos, muitas vezes com pesquisas associadas aos estudos sobre uma determinada temática previamente selecionada pelos membros do grupo, de acordo com o interesse e necessidade dos mesmos.

Para exemplificar, o primeiro evento denominado “I Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada” e conduzido pelo eixo temático “Reflexões sobre o ensino e a estética da arte” ocorreu em dezembro de 2010, nos espaços disponibilizados pela FAP e com a participação de três palestrantes, cada qual representando uma das linhas de pesquisa. São eles: professor Dr. Guilherme Romanelli da Universidade Federal do Paraná/UFPR, professor Dr. Marcos Henrique Camargo Rodrigues da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II, Unespar-FAP e professor mestre Cleber Pereira Borges da Secretaria de Estado da Educação do Paraná/SEED. O II Encontro se realizou em novembro de 2011 tendo como temática “As subjetividades no ensino e na estética da arte” e como palestrante o professor Dr. João-Francisco Duarte Junior do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Em sua palestra Duarte Junior atrelou a área da educação e da formação docente ao campo da Arte, sobretudo a

¹ A Rede Arte na Escola é formada por convênios entre o Instituto Arte na Escola (associação civil sem fins lucrativos que qualifica, incentiva e reconhece o ensino da arte por meio da formação continuada de professores da educação básica) e universidades, instituições de ensino e de cultura. Cada unidade conveniada é um Polo Arte na Escola que oferece ações de formação para professores do ensino básico. Para mais informações, ver <https://www.artenaescola.org.br/rede>.

partir da apresentação de seu livro intitulado “A montanha e o videogame”, que aborda a educação (do) sensível e o mundo contemporâneo. Anteriormente ao evento, o grupo reservou alguns encontros para o debate com base nesta mesma obra.

Para o III Encontro, optou-se pela temática “Relações freirianas com a arte e a educação”, evento este realizado em outubro de 2012 com a palestra inaugural proferida pela professora Dra. Isabel Marques do Instituto Caleidos/SP, quando a mesma tratou sobre o ensino da arte com enfoque na metodologia de ensino do educador e pedagogo brasileiro Paulo Freire. Novamente a escolha da palestrante se deu, em função do diálogo desta com a obra de Paulo Freire, alvo de leitura e análise das/dos integrantes da linha Arte e Ensino, atividade esta que ocorreu ao longo daquele ano letivo e cujos estudos foram devidamente compartilhados às/aos participantes das demais linhas de pesquisa.

Mais precisamente no ano de 2015, ocorreu “1º Colóquio de Práticas de Pesquisa Baseada em Arte Educação”, evento de caráter internacional sob a coordenação das professoras doutoras Sonia Tramujas Vasconcellos e Scheila Mara Maçaneiro. Este evento buscou a troca de experiências, vivências e alternativas de metodologias emergentes associadas às pesquisas baseadas em Arte na Educação e que estabelecem conexões e transformações no modo de pensar a pesquisa de/sobre o ensino de arte. O evento contou com presença das/dos seguintes docentes: professora Dra. Rita Irwin da Divisão de Formação de Professores da Universidade da Columbia Britânica (UBC), reconhecida internacionalmente pelo seu trabalho com a A/r/tografia; professora Dra. Lenira Peral Rengel da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e líder do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Dança, Artes e Interseções; professora Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora Dra. Monica Marcell Romero Sanchez, da Universidade Nacional de Colômbia e atualmente também da Universidade Javeriana. Seus estudos versam sobre a revisão do lugar da criação nos processos educativos em arte. O evento contou

também com a participação do professor Dr. Paulo Henrique Lorenzetti da Escola Estadual Professora Diva Gomes dos Santos, em Mauá/SP, premiado pelo XV Prêmio Arte na Escola Cidadã². Sua abordagem foi alvo de enriquecedora discussão, a partir dos seus estudos com enfoque na criação artística que privilegia a interação da criança com os modos lúdicos de se conectarem com os diferentes materiais que a natureza nos oferece.

Em função da minha alta demanda de trabalho, no ano de 2017 a professora Dra. Sonia Tramujas Vasconcellos assumiu a liderança do grupo, tendo como coliderança a professora mestre Roberta Cristina Ninin (atualmente doutora). Após três anos, a liderança foi assumida pelo professor Dr. Robson Rosseto que contou com a coliderança da professora Sonia Vasconcellos. Para melhor atender o interesse dos seus membros, neste mesmo ano, o grupo foi reformulado, momento em que passou a ser denominado “Arte, Educação e Formação Docente” e composto por duas linhas de pesquisas. São elas: “Docência e experiências artísticas de ensino e aprendizagem” que tem como proposta, o aprofundamento das reflexões acerca da formação, atuação e qualificação docente e das potencialidades da Arte em suas diferentes abordagens teórico/práticas nas ações educativas associadas ao espaço escolar e distintas comunidades e “Processos criativos e mediação em artes”, voltada para o estudo e o desenvolvimento de processos artísticos com enfoque na formação da professora e do professor de Arte no contexto da diversidade cultural e a investigação de processos metodológicos de mediações com base nos canais de ressonância estabelecidos na relação dialógica entre objeto artístico e espectador/receptor.

Em seu percurso, GAЕFO ampliou significativamente o total de professores mestres e doutores, cujas pesquisas evidenciam o

² O prêmio Arte na Escola Cidadã é oferecido pelo Instituto Arte na Escola e é voltado exclusivamente para professores de arte. Para identificar projetos transformadores no ensino de arte, o prêmio faz um mapeamento de trabalhos desenvolvidos em escolas das cinco regiões do país. Para mais informações, ver <https://artenaescola.org.br/premio/premio.php>.

vasto horizonte de investigação no campo das manifestações artísticas, com divulgação e publicação nos anais de eventos nacionais e internacionais, assim como, em livros, capítulos de livros e periódicos científicos. Atualmente, o grupo é composto por professoras/es envolvidas/os com as linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, Artes Híbridas no contexto pedagógico do ensino formal e não formal. Estudantes e egressas/os dos cursos de licenciaturas e orientandas/os do Programa de Pós-Graduação em Artes - PPGARTES, Mestrado Profissional da Unespar, Campus de Curitiba II/FAP também compõem este grupo de pesquisa, sobretudo os projetos de mestrado vinculados à linha de pesquisa “Experiências e Mediações nas Relações Educacionais em Arte”, que tem como área de concentração a educação.

Diante do exposto, compreendo que, em seu dinamismo, o GAEFO vem contribuindo no processo de novas percepções sobre os modos de ver, sentir, produzir e socializar processos criativos artístico no contexto da Educação. Por esta razão, é com imenso prazer que elaboro este relato sobre a trajetória do grupo que reúne docentes-artistas-pesquisadoras/es mobilizadas/dos na organização e publicação desta obra que em diálogo com as variadas linguagens se propõe à expandir os conhecimentos constituídos na fronteira entre arte e educação. Já aposentada não poderia deixar de destacar, a imensa satisfação em ter contribuído no processo de constituição deste grupo de pesquisa, cujas ações permanecem vivas em minha memória!!!!

Guaraci da Silva Lopes Martins

Prefácio

Os grupos de pesquisa nas instituições de ensino superior têm auxiliado na discussão, aprofundamento e difusão de questões que transversam os cursos de graduação e de pós-graduação, evidenciando escolhas e frentes de investigação. O GAÉFO, Grupo de pesquisa em arte, educação e formação docente, surgiu no espaço/lugar da Faculdade de Artes do Paraná, envolvendo o desejo de aproximar e fortalecer as discussões realizadas por professoras e professores dos diversos cursos de licenciatura em arte. Entre encontros, seminários, leituras e debates, o perfil do grupo foi se estruturando, assim como suas linhas de investigação. Atualmente as/os membros estão vinculados a uma dessas linhas de pesquisa: Docência e experiências artísticas de ensino e aprendizagem ou Processos criativos e mediação em artes. As e os docentes do grupo em diversos momentos têm convidado seus orientandos e orientandas de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso e do Mestrado Profissional em Artes para participarem das ações do grupo e expandir o campo de debate e de partilha.

Nesta publicação, a nossa intenção é apresentar um recorte das investigações realizadas por um grupo de professoras e professores do Grupo e assim socializar o que temos feito no campo da arte e da formação de professores. Desejamos dialogar, trocar e tornar visível o trabalho investigativo realizado pelo grupo, reafirmando nossa posição e luta a favor da formação superior pública, gratuita e de qualidade. Os textos perpassam a formação e a linguagem da música, do teatro e das artes visuais, ressaltando especificidades e contextos que agregam valor a este campo tão combatido no cenário social e educativo.

Convidamos os colegas do Grupo a lerem os textos – como uma troca de cartas nas quais contamos um pouco do que fazemos – e assim cada um fez uma apreciação e resumo do texto lido. São

essas escritas, esses olhares para a produção do/da colega, que compõem a apresentação dos oito artigos que relatamos a seguir.

No artigo **A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná**, *Solange Maranhão Gomes* apresenta uma investigação acerca da inserção profissional de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná, formados entre 2009 e 2014, abrangendo ao todo 215 egressos. Ao longo do trabalho, a autora esmiúça a noção de inserção profissional, compreendida como um processo complexo, multidimensional, dependendo tanto de fatores individuais como de fatores institucionais. O estudo identificou que os egressos investigados atuam preponderantemente como professores de música, mostrando aderência entre formação e atuação profissional.

Em **criAtividade na educação musical: para pensar as pedagogias ativas e criativas um século depois**, *Tiago Madalozzo* assume um gesto arqueológico para examinar o pensamento pedagógico da educação musical, constituído ao longo do último século. O percurso feito pelo autor apresenta os fundamentos das pedagogias ativas e das pedagogias criativas e depois se desloca em direção ao jogo musical, as culturas das infâncias na musicalização, propondo-se a perspectivar uma educação musical contemporânea significativa. A expressão “criAtividade” é um conceito por ele formulado como tentativa de superação do afastamento entre atividade e criatividade em um itinerário que busca avançar no ensino da música tendo em seu horizonte uma visão contemporânea sobre as infâncias.

Ana Paula Peters e *Simone Schepp* relatam uma pesquisa realizada com os ritmistas da bateria ‘Bafo dos Leões, da Escola de Samba Leões da Mocidade” de Curitiba, Paraná, destacando o processo de ensino e aprendizagem do samba a partir de um conceito de comunidade prática de Wenger. As autoras, no texto intitulado **Aprender samba a partir do conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem da Escola de Samba Leões**

da Mocidade, apresentam a história da escola, a pesquisa de campo realizada e o processo de aprendizagem das práticas musicais desenvolvidas pelos ritmistas. A metodologia utilizada propicia o entendimento do processo de ensino e aprendizagem musical pela escuta da “voz” dos entrevistados, das observações feitas nos ensaios e apresentações e pela análise e relação com outras pesquisas que enfocam o processo de ensino e aprendizagem do samba. Ana Paula e Simone consideram que o contexto educativo percebido na escola de samba pode ser transposto para as aulas de música do ensino fundamental e para isso apontam algumas possibilidades de conteúdo e de práticas musicais.

Tainá Roma e *Robson Rosseto*, no texto **O exercício improvisacional teatral Campo de Visão: uma experiência pedagógica interativa, imersiva e multissensorial**, analisam o exercício Campo de Visão no desenvolvimento e criação de partituras corporais teatrais para composição de personagens na montagem teatral "Autômatos: self da inexistência" (2018). O trabalho efetiva-se a partir de estímulos que os atores e atrizes recebem do condutor do exercício, que orienta o grupo a movimentar-se pelo espaço, com o intuito de entrar em sintonia e corporificar de forma coral os impulsos recebidos. A pedagogia do condutor/docente de teatro também é tomada como foco de análise, com base na orientação dos atores e atrizes, na busca da ampliação de repertório gestual, expressados por seus impulsos, percepções e afetações mútuas.

O texto de *Fabio Henrique Nunes Medeiros*, intitulado **Proposições da direção teatral para uma pedagogia com recursos do teatro de animação e/ou dramaturgia da imagem**, apresenta uma metodologia norteadas por três eixos: percepção, representação e composição. O autor situa a dramaturgia da imagem como uma “escritura” teatral que se sustenta no tripé das matrizes das linguagens verbal, sonora e visual, e que se interpenetram, podendo ocupar diferentes relevos na proposição estética. A metodologia é exemplificada no processo de montagem do espetáculo “Autômatos - Self da inexistência” (2018), que teve

como premissa investigar uma série de procedimentos que contemplam o olhar narrativo como elemento de linguagem.

O objeto de análise de *Daniel Bruno Momoli* é bastante instigante e necessário, uma vez que se debruça sobre as Ocupações (mobilizações organizadas pelas juventudes de estudantes secundaristas brasileiras, entre os anos de 2015 e 2016), como uma materialidade e um potencial evento para se pensar a própria estrutura do aprendizado, especialmente no que tangencia o caráter estético-político. No texto intitulado **Uma formação outra, é possível? apostas ético-estéticas e políticas para pensar a universidade**, Daniel articula sobre o objeto, as dimensões pedagógica, política e ética como fenômeno de múltiplas aprendizagens, sinalizando a universidade como sendo um ponto de convergência, problematizando como as práticas formativas têm sido pensadas neste espaço de formação. Um texto provocador e que aborda um gesto-dissidente contemporâneo emblemático que remonta a própria essência da universidade como o lugar da liberdade do pensamento.

Sonia Tramuja Vasconcellos, ao discorrer sobre **O estágio na licenciatura em Artes Visuais: entre tensões, alinhavos e mudanças formativas**, demonstra seu lugar de fala como docente na formação inicial de professoras e professores de Artes Visuais. Na figura do “eu-sujeito-professora”, analisa e questiona assuntos emergentes de ensino e aprendizagem no Brasil contemporâneo, especialmente no campo da arte, e é sob esta perspectiva que apresenta e discute pontos de tensionamento e de mudanças nos cursos de formação e na realidade escolar. Alguns dos principais pontos de tensão elencados pela autora são: a evasão na graduação, a dificuldade no estabelecimento de um diálogo entre universidade, estudantes-estagiários e escola, a natureza do estágio em um curso de licenciatura (em que o contato com a cultura escolar ganha papel de destaque em relação ao preparo e aplicação de planos de aula) e as diferentes zonas de interesse dos estudantes na licenciatura, alternando entre a poética e a didática.

O texto **Territórios dos projetos de trabalho e a formação de professores de artes visuais**, de *Rosanny Moraes de Moraes Teixeira*, parte da experiência da autora como docente no curso de Licenciatura em Artes Visuais e das suas reflexões sobre o fazer pedagógico a partir de sua pesquisa de doutorado. Rosanny apresenta o conceito de projeto construído ao longo dos séculos e em diferentes áreas até chegar à educação, dialogando com John Dewey, William Kilpatrick e as dimensões da autonomia, da identidade e da subjetividade ancorados na cultura visual de Fernando Hernández. Neste exercício de pensamento que alia a construção teórica e a prática, a autora desenvolve o conceito de Projetos de Trabalho como uma proposta metodológica colaborativa importante para a educação do século XXI. Deste modo, a autora propõe que os projetos de trabalho sejam compreendidos pelo olhar do professor, da professora que ensina e aprende, na seleção da produção teórica e plástico-visual que favoreçam a autonomia e a exploração identitária.

As produções acadêmicas apresentadas apontam uma pluralidade de perspectivas, suscitando o aprofundamento das reflexões acerca da formação, atuação e qualificação docente, das potencialidades da Arte em suas diferentes abordagens teórico/práticas nas ações educativas e o desenvolvimento de processos artísticos associados à formação da professora e do professor de Arte.

Desejamos promover a difusão do pensamento contemporâneo sobre as metodologias possíveis no campo das artes, com intersecção entre distintas áreas de conhecimento, que insuflam novas possibilidades de encarar os desafios artístico-pedagógicos. Boa leitura!

Robson Rosseto,
Sonia Vasconcellos e
colegas do GAÉFO

A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná

Solange Maranhão Gomes
solange.maranhao@unespar.edu.br

Introdução

Neste texto apresento alguns resultados da pesquisa de meu doutorado em música, finalizada em 2016, cujo tema é a inserção profissional de egressos de cursos de licenciatura em música das instituições de ensino superior do Paraná.¹

O objetivo geral da pesquisa foi o de investigar a inserção profissional de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná, Brasil, formados entre 2009 a 2014. Como objetivos específicos busquei examinar a situação profissional dos egressos; analisar a relação entre a situação profissional dos egressos e sua formação acadêmica; verificar as condições de trabalho dos egressos e analisar o grau de satisfação com o trabalho que exercem.

As abordagens sobre inserção profissional que fundamentam esta investigação, as quais discorro a seguir, são dos autores Alves (2003), Dubar (2001), Franzoi (2006), Galland (2000), Rocha-de-Oliveira (2012) e Trottier (1998, 2001), além de Akkari e Tardif (2011) que discutem a inserção profissional de professores. Dentre as ideias discutidas pelos autores, destaco o entendimento de que a passagem do sistema educativo ao produtivo, isto é, da formação para o trabalho, não é, necessariamente, um processo linear,

¹ Doutorado em Música – Área de concentração Educação Musical, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sob a orientação da professora Dra. Luciana Del-Ben.

podendo caracterizar-se como um período longo e complexo. Além disso, a inserção profissional depende tanto de fatores individuais como de fatores institucionais. Isso faz da inserção profissional um processo multidimensional.

Foi em busca dessa multidimensionalidade que defini os procedimentos metodológicos da pesquisa, adotando uma abordagem quantitativa, exploratória e descritiva, que serão apresentados mais à frente.

Em relação aos resultados da pesquisa, na tese, foram organizados e apresentados em dois grandes blocos: perfil dos egressos contemplando características sociodemográficas e de formação. Sobre a formação, esse perfil é definido pelos motivos que levaram os egressos a escolherem o curso de licenciatura em música, pela necessidade ou não de mobilidade para cursar a licenciatura em música, pelos percursos formativos dos egressos, incluindo a formação continuada, realização de cursos de pós-graduação e outra graduação e, por fim, pela relação dos egressos com o curso de licenciatura que realizaram, abordada por meio da avaliação de diferentes aspectos do curso.

Considerando a inserção profissional dos egressos, esta é caracterizada pela atuação profissional que se inicia antes do ingresso no curso de licenciatura, prossegue durante o curso e após a conclusão do curso, e que acontece por meio de diferentes atividades, tanto como professor de música, na educação básica e em outros espaços educativos, quanto em outras atividades no campo da música e, ainda, em outras áreas que não a música.

Além da atuação profissional, apontei nesta pesquisa as condições de trabalho dos egressos e fases de desemprego por eles enfrentadas, bem como o grau de satisfação em relação à sua atuação profissional e, por fim apresentei perfis laborais identificados entre os egressos e, ainda, fatores que parecem contribuir para a constituição desses perfis.

Neste texto destaco os resultados referentes à avaliação do curso, a inserção profissional e os resultados referente à satisfação

profissional com o trabalho que exercem. Por fim, apresento minhas considerações acerca da inserção profissional dos egressos.

Sobre a inserção profissional

A inserção profissional surgiu como temática de pesquisa na França, em meados da década de 1970. De acordo com Alves (2003, p. 8),

a temática da inserção profissional emerge como tema de preocupação social e objecto de debate científico a partir sobretudo dos anos 70, devido a mudanças económicas e sociais que então têm lugar e que alteram profundamente as formas de transição para a vida activa e as articulações entre educação e trabalho/emprego.²

Rocha-de-Oliveira (2012) explica que a expressão “inserção profissional” substitui a expressão “entrada na vida ativa” utilizada na França na década de 1960. Naquele período, o início da vida ativa profissional dos jovens foi tema de estudos que investigaram em quais condições acontecia a entrada de jovens operários mais desfavorecidos (p. 125). Assim, a expressão inserção profissional é relativamente nova para designar o acesso ao emprego de jovens, após a conclusão de seus estudos, tanto no ensino superior como em outros níveis de ensino.

Na França, o termo inserção profissional aparece, primeiramente, em textos legislativos e, depois, em estudos

² Neste estudo foram considerados similares os conceitos de trabalho e emprego, no sentido de acesso ao mundo do trabalho, embora historicamente e semanticamente sejam considerados diferentes. Trabalho: “o conjunto das ações que o homem, com uma finalidade prática, com a ajuda do cérebro, das mãos, de instrumentos ou de máquinas, exerce sobre a matéria, ações que, por sua vez, reagindo sobre o homem, modificam-no” (FRIEDMANN, apud PIMENTEL, 2015, p. 59).

Emprego: [...] “a compra da força de trabalho ou da capacidade de produzir de um trabalhador por um empregador [...]. No emprego subentende-se a contratação de um (trabalhador) perante outro (empregador)”. (definição de Paul Singer, discutida por MOREIRA; ANTONELLO, 2011, p. 103-104).

sobre as dificuldades com que um número crescente de jovens se confronta quando termina a sua formação e pretende ingressar no sistema de emprego, dificuldades essas que contribuem para que a passagem do universo da educação/formação para o mundo do trabalho deixe de ser um acontecimento biográfico instantâneo, para passar a ser um processo longo e complexo. (NICOLE-DRANCOURT; ROULLEAU-BERGER apud ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 125-126).

Nas últimas décadas, a inserção profissional, como campo de pesquisa, tem gerado um “crescente interesse científico nas diversas áreas das ciências sociais” (ALMEIDA, 2014, p. 387) e diferentes dimensões dessa temática têm sido pesquisadas, devido à sua complexidade, haja vista que é dependente da compreensão tanto das características dos sujeitos, suas referências familiares e sociais, como das condições do mercado de trabalho.

Pode-se considerar o processo de inserção profissional como um percurso individual que pode ser influenciado por acontecimentos pessoais no período que sucede a formação, como o estabelecimento de uma parceria amorosa estável ou a saída da casa dos pais, além do nível de escolaridade, área de atuação, gênero, idade e local de moradia.

Nesse sentido, Galland (2000) relaciona o processo de inserção profissional como um dos componentes do processo na entrada dos jovens na vida adulta. O autor aponta que “entrar na vida adulta consiste em atravessar um determinado número de etapas – escolares, profissionais e familiares – que introduzem os indivíduos a novos estatutos” (GALLAND, 2000, p. 14, tradução da autora)³.

A abordagem de Galland a respeito da inserção profissional destaca a inserção como um percurso individual do sujeito, em relação às suas escolhas e outros acontecimentos que possam influir e determinar características próprias na inserção

³ Entrer dans la vie adulte consiste à franchir un certain nombre d'étapes – scolaires, professionnelles et familiales – qui introduisent les individus dans de nouveaux statuts.

profissional, tais como a influência do cônjuge e a necessidade de sair de casa, indicando que existem fatores diversos que influenciam a inserção profissional.

Neste sentido, dos modos distintos de inserção profissional dos jovens, para o francês Vernières (1997), segundo Alves (2003), as dificuldades de inserção profissional também podem estar relacionadas com as características de cada indivíduo, como o nível de escolaridade do sujeito, a área profissional em que atua, bem como questões de sexo, idade e localização da moradia, além dos aspectos locais do mercado de trabalho, embora esse autor, de acordo com Alves (2003), considere esses fatores, com exceção do nível de escolaridade, como secundários no processo de inserção profissional.

Para Jean Vincens (1981), o processo de inserção profissional é individual e atende a um projeto profissional do indivíduo. Vincens (1981), quando discute a problemática da inserção profissional na década de 1980, indica que o processo de entrada na vida ativa é marcado pelo tempo, isto é, o período de inserção começa quando o indivíduo consagra seu tempo a um trabalho remunerado e deixa de partilhar seu tempo entre estudos, lazer e o trabalho não remunerado. Esse processo termina quando o indivíduo tem acesso a um emprego estável ou adquire um emprego de reserva, isto é, um emprego que ele deve manter até que seja possível obter outra posição mais duradoura (ALVES, 2003; TROTTIER, 1998). Assim, Vincens considera que o processo de inserção é individual, atendendo a um projeto profissional de cada sujeito, e intencional, pois o indivíduo tem a intenção de realizar um projeto de vida, há um comportamento racional do indivíduo que procura um emprego.

A inserção profissional também pode ser compreendida como um fenômeno institucional na medida em que o processo de inserção profissional, além das características e intencionalidades de cada indivíduo, depende também dos papéis das instituições, sejam elas da esfera pública ou privada. A abordagem de Rose atribui um papel ao Estado tanto na formação, como no processo de inserção profissional de jovens, ideia fundamental quando se

trata de refletir sobre a inserção profissional de jovens professores de música para adentrarem como docentes na educação básica.

Segundo Trottier (1998), Rose analisa a entrada na vida profissional dos jovens não sob o ponto de vista de percurso individual, mas sob o ponto de vista de um fenômeno estruturado socialmente, como um processo que depende das políticas de gestão da mão de obra (TROTTIER, 1998, p. 161). Nessa linha de pensamento, o enfoque é colocado sobre o papel das políticas e estratégias do Estado e das empresas, conferindo a estas uma importância primordial ao caráter socialmente organizado do processo de transição profissional (ALVES, 2003; TROTTIER, 1998).

Esse enfoque desenvolveu-se, segundo Trottier (1998), a partir das seguintes constatações: as condições de acesso ao emprego mudaram, com uma expansão da precarização do emprego para uma crescente mão de obra. Nesse contexto, para muitas pessoas, o acesso à vida ativa se torna difícil, passando por períodos de desemprego, gerando, assim, uma intervenção cada vez maior do Estado, organizando a transição profissional sob um conjunto de políticas e de medidas “concernentes aos movimentos de emprego e ao recrutamento da mão de obra de da formação” (TROTTIER, 1998, p. 162).

No entanto, mesmo com a intervenção do Estado com políticas de gestão de mão de obra, o processo de transição pode ser, de acordo com Franzoi (2006, p. 48), um “período longo e pode se constituir até mesmo como um processo permanente”. Segundo Franzoi (2006):

Rose (1984) entende que a inserção não pode ser delimitada no tempo, na medida em que, em primeiro lugar, a instabilidade coloca a própria noção de emprego em questão. Em segundo lugar, porque pessoas que já tiveram emprego, mas que sofreram períodos prolongados de desemprego têm problemas idênticos aos daqueles que procuram o primeiro emprego, no que diz respeito aos processos de adaptação e transição. (FRANZOI, 2006, p. 48)

Essa perspectiva permite, de acordo com Alves (2003, p. 169), situar o processo de inserção profissional num contexto macro, como resultado tanto das políticas do Estado e das entidades empregadoras, contribuindo para se compreender a inserção profissional como um período em que se “registra uma dinâmica de socialização, na qual se constrói a relação entre educação e trabalho/emprego e se assegura a inscrição dos indivíduos nas relações de emprego e trabalho”.

Entre os atores responsáveis pelo processo de inserção, Dubar (2001) também destaca o papel das instituições e políticas de Estado, mas situados num determinado contexto econômico e político. Rocha-de Oliveira (2012, p. 130), a respeito dessa abordagem, afirma que “a proposta de Dubar amplia a discussão sobre inserção profissional principalmente ao considerar que o conceito também está inserido em um contexto sócio-histórico, assumindo contornos diferenciados em cada país”.

A noção de inserção profissional, assim, pode ser entendida como um processo complexo, pois acontece, segundo Alves (2003, p. 218), em dois sentidos, distintos, porém complementares: o diacrônico, “porque a transição do espaço educativo para o espaço profissional é cada vez mais um período que tende a alongar-se no tempo e a complexificar-se”; e o sincrônico, porque a inserção não pode ser reduzida aos percursos dos diplomados, mas deve-se considerar tanto as orientações e valores das instituições de ensino superior como do funcionamento do mercado de trabalho. A autora prossegue:

[...] salientamos que o conceito de inserção profissional não diz respeito apenas a aspectos referentes às articulações entre educação e emprego (no sentido de vínculo, contratual, regime de trabalho e outras variáveis que caracterizam a situação perante o emprego), mas também engloba elementos relacionados com a articulação entre as características da preparação para a vida profissional e o tipo de actividade profissional desempenhada pelos diplomados. (ALVES, 2003, p. 218)

A partir da compreensão da inserção profissional como um processo que depende tanto de fatores individuais como de fatores institucionais, e da passagem do sistema educativo ao produtivo como um período longo e complexo, pode-se considerar a inserção profissional como um processo multidimensional.

De acordo com Alves (2003, p. 165), o reconhecimento da heterogeneidade de fatores que intervêm na relação entre educação e trabalho/emprego, torna complexo o modo de se entender a inserção profissional. Esta não acontece como um momento na vida do sujeito, em que se articula um diploma com postos de trabalho, pois essa articulação é influenciada por diferentes fatores e dimensões. A autora afirma:

É neste sentido que, em nosso entender, as teorias e abordagens teóricas enunciadas contribuem para começarmos a compreender a inserção profissional como um *processo multidimensional* que envolve um conjunto de actores e factores diversificados, não sendo simplesmente o resultado de opções individuais que têm por base uma racionalidade económica.

Akkari e Tardif (2011), ao discutirem a inserção profissional de professores, também perspectivam a inserção profissional como um processo multidimensional. Eles afirmam que discutir a inserção profissional representa um desafio tanto conceitual como científico, porque “ela reúne dois níveis da realidade que as ciências sociais e humanas têm o hábito de separar: o indivíduo e a sociedade ou, como os sociólogos dizem, o ator e o sistema” (AKKARI; TARDIF, 2011, p. 129).

Os autores apontam que o ator, como um jovem professor recém-formado, por exemplo, tem uma história, aspirações, ambições, desejos, projetos pessoais e profissionais. Na busca de emprego, ele é ativo, no sentido que mobiliza sua rede de relações pessoais e sociais e utiliza estratégias para contornar dificuldades. No entanto, a inserção profissional não depende unicamente de vontade e mobilização pessoais, pois, em se tratando de

professores, a inserção profissional deve ser considerada a partir de vários fatores: a disponibilidade de postos de trabalho, incluindo-se a existência ou não de concursos públicos para acesso à escola; a regulamentação da profissão de professor, que depende de formação e diploma específicos; o regime da instituição de ensino, que é regida por uma série de leis e regulamentos, incluindo planos de carreira, salários e condições de trabalho.

Sobre esses fatores, associados ao mundo do trabalho, específico da atuação docente, o indivíduo tem que atuar utilizando todas as informações e estratégias ao seu alcance, pois a inserção profissional é “um processo multidimensional onde se conjugam todos os recursos e estratégias do ator, a complexidade do mercado de trabalho com seus constrangimentos e regras” (AKKARI; TARDIF, 2011, p. 131).

Assim, pensar na inserção profissional de professores é pensar em uma realidade dinâmica e complexa, que envolve não somente o indivíduo, mas diferentes fatores, o que torna a inserção profissional um processo multidimensional.

Metodologia

A metodologia escolhida para esta investigação foi o método de pesquisa *survey* fundamentada pelos autores Babbie (1999), Creswell (2007), Cohen e Manion (1994), Fowler Jr. (2011), Fraga et. al. (2007), Gil (2010), Hernández, Sampieri et al. (2013), entre outros.

A população da pesquisa foi constituída pelos egressos, formados entre 2009 e 2014, dos cursos de licenciatura em música das seguintes instituições públicas de ensino superior do Paraná: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Curitiba I (Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP) e Campus de Curitiba II (Faculdade de Artes do Paraná – FAP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Participaram da pesquisa 215 egressos

dessas instituições, selecionados por meio de amostragem probabilística, que corresponde a 46,73% dos 460 egressos.

Os dados foram coletados por meio de um questionário autoadministrado, elaborado especialmente para esta pesquisa e a organização em blocos temáticos contemplou a multidimensionalidade da inserção profissional, ficando assim distribuído: dados sociodemográficos; formação superior; descrição do percurso escolar; avaliação da formação recebida; caracterização do percurso profissional; descrição da fase de desemprego; sobre satisfação profissional. Os questionários foram enviados aos egressos e por eles respondidos via internet, através da plataforma *Survey Monkey*.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram, primeiramente, preparados para a análise, por meio dos processos de codificação, transferência e verificação. Em seguida, foram analisados por meio de estatística descritiva. Na tentativa de identificar correlações ou diferenças entre dados, também foram utilizados os testes não paramétricos qui-quadrado⁴ e teste de Friedman⁵.

Avaliação do curso

Na pesquisa, a avaliação do curso de licenciatura em música foi organizada em duas partes. Na primeira, os egressos avaliaram aspectos do curso e de sua relação com o mesmo. A segunda parte focalizou a percepção dos egressos sobre como o curso os preparou para a vida profissional e sobre seu nível de interesse em trabalhar como professor de música ao concluir o curso de licenciatura em música.

A avaliação dos egressos acerca da infraestrutura geral do curso, referente a salas de aula, biblioteca, laboratórios,

⁴ O teste qui-quadrado são de grande aplicação devido ao fato de não dependerem de parâmetros populacionais e nem de suas estimativas.

⁵ O teste de Friedman serve para testar a hipótese de que vários grupos relacionados, têm todos, a mesma distribuição.

equipamentos e instrumentos disponíveis, foi considerada ótima ou boa por somente 36,28% dos egressos. A maioria a considera regular, ruim ou péssima, sendo que a opinião preponderante entre os egressos foi a que avaliou a infraestrutura como regular (46,98%).

Quanto aos conhecimentos musicais, pedagógicos e pedagógico-musicais adquiridos durante o curso, a avaliação dos egressos é positiva, já que, em todos os casos, a maioria considera os conhecimentos como ótimos ou bons. A avaliação dos egressos também foi positiva em relação à qualificação dos professores do curso de licenciatura em música, já que a maioria a considerou ótima ou boa (76,74%). O estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em música também teve uma avaliação positiva dos egressos, com 67,91% deles considerando-a ótima ou boa. De modo geral, a maioria dos egressos (67,44%) avalia o curso de licenciatura em música como ótimo ou bom.

No conjunto dos aspectos analisados, a maioria dos egressos avaliou de forma positiva os cursos de licenciatura em música, com percentuais de ótimo e bom, com exceção da avaliação da infraestrutura do curso.

Quanto à relação dos egressos com o curso, primeiramente, lhes foi solicitado que avaliassem seu próprio desempenho no curso de licenciatura em música. A avaliação foi favorável, pois a maioria (74,41%) o considerou ótimo ou bom. O curso atendeu ou superou as expectativas de 66,05% dos egressos participantes desta pesquisa. No entanto, 21,39% dos egressos informaram que o curso não atendeu às suas expectativas.

Por fim, foi perguntado aos egressos o que fariam em relação ao seu ingresso no curso de licenciatura em música, se pudessem voltar no tempo. Os dados sugerem que a maioria está satisfeita com o curso e com a universidade na qual o realizaram, pois 66,51% responderam que se inscreveriam no mesmo curso, na mesma universidade, enquanto 13,02% fariam o mesmo curso, mas não na mesma universidade. As alternativas que contabilizaram os menores percentuais referem-se aos egressos que não fariam o

curso de licenciatura em música (9,77%) e aos que se inscreveriam em outro curso (9,30%).

A seguir apresento os resultados da avaliação dos egressos quanto à preparação oferecida pelo curso para a realização de atividades profissionais, em que se focaliza o desenvolvimento das capacidades dos egressos de se integrar na vida profissional, trabalhar em equipe, pensamento crítico, resolver problemas concretos e tomar decisões, elencadas entre as capacidades necessárias ao exercício profissional de professores nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).⁶

A avaliação dos itens que envolvem o preparo do curso para o exercício profissional mostra, de um lado, que o curso propiciou à maioria dos egressos a vivência do pensamento crítico, do trabalho em equipe e, de maneira geral, que os preparou para a integração na vida profissional. No entanto, questões mais específicas que surgem durante a ação pedagógica do professor, como a capacidade de resolver problemas concretos, não foram tão bem avaliadas, sugerindo que os egressos em atividade laboral encontram desafios para os quais os cursos não os prepararam. O mesmo se aplica à capacidade de tomar decisões, fundamental para a resolução de problemas, que não foi tão bem avaliada pelos egressos, fornecendo pistas de que os cursos não parecem ter auxiliado os egressos a desenvolver a autonomia necessária para que se sintam preparados para uma plena ação pedagógica, enfrentando os desafios diários do exercício docente.

Finalizando a segunda parte da avaliação do curso, foi perguntado aos egressos qual era seu nível de interesse em trabalhar como professor de música ao concluir o curso de licenciatura em música. Os dados indicam que 95,75% dos egressos

⁶ À época as diretrizes nacionais para formação de professores em vigor, de 2016.

tinham algum interesse em trabalhar como professor de música ao concluir o curso de licenciatura em música.

Inserção profissional

Considerando, como revela a literatura (cf. CERESER, 2003, 2004; DEL-BEN, 2012; MORATO, 2009; TRAVASSOS, 1999) que muitos estudantes de música iniciam seu percurso de atuação profissional durante e até mesmo antes de iniciar o curso de graduação, e, também, que o processo de inserção profissional não é linear (ALVES, 2003; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012), este trabalho procurou esboçar o percurso profissional dos egressos, examinando sua atuação profissional em três períodos distintos: antes de ingressar no curso de licenciatura em música/educação musical; durante o curso; e atualmente, isto é, após a conclusão do curso, especificamente na época da coleta de dados (entre março e maio de 2016).

Também foi considerada a multiplicidade de atividades desenvolvidas por estudantes e profissionais da área de música, apontada pela literatura. Morato (2009), por exemplo, constatou que estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado em música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) atuavam em vários espaços, como conservatórios estaduais mineiros, escola livre de música, aulas particulares, escola de educação básica, banda de música, vida noturna da cidade, estúdio de gravação, com destaque para as atuações como músico intérprete e como professores, o que denota “a multiatividade que caracteriza o modo social de construção da profissão em música” (MORATO, 2009, p. 262). Com base nesse e em outros estudos (CERESER, 2004; DEL-BEN, 2012; PIMENTEL, 2015; TRAVASSOS, 1999, XISTO, 2004), a atuação profissional dos egressos foi abordada neste trabalho a partir de três categorias: o trabalho como professor de música, na educação básica e em outros espaços educativos; o trabalho em outras atividades na área de música; e o trabalho em outra área que não a música.

Para o trabalho como professor de música os respondentes assinalaram diversos espaços da educação básica, tanto as escolas

da rede pública como da rede privada de ensino considerando seus diferentes níveis: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), ensino médio, atividades extracurriculares. Entre outros espaços de atuação foram elencadas: aulas particulares (na própria residência e/ou na residência dos alunos); escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música); outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.); projetos culturais e/ou sociais; instituição de ensino superior e outros.

O trabalho em outras atividades na área de música considerou as atuações como instrumentista; cantor; integrante (coro, banda, orquestra de baile, banda marcial, orquestra sinfônica, fanfarras); regente (coro, banda, orquestra); compositor; arranjador; diretor artístico; organizador de eventos; produtor fonográfico; produtor executivo; técnico (de som, de estúdio de ensaio ou gravação); musicoterapeuta e outras.

Para o trabalho em outra área que não a música, esta se caracteriza como uma pergunta aberta, e nos três momentos pesquisados, os respondentes indicaram uma diversidade de áreas e atividades.

Inserção profissional antes e durante o curso de licenciatura em música/educação musical

Em relação a atuação profissional antes do ingresso no curso de graduação, dos 215 egressos, 150 (69,77%) responderam que trabalhavam antes do início da graduação, dos quais 100 (66,23%) afirmaram ter trabalhado como professor de música; 132 (87,42%), em outras atividades relacionadas com a música e 78 (51,66%), em outra área que não a música.

Ao serem indagados se trabalharam durante o curso de licenciatura em música/educação musical, 187 egressos (86,97%) responderam afirmativamente, e destes 158 (84,49%) informaram ter atuado como professor de música; 144 (77,01%), em outras atividades relacionadas com a música; e 57 (30,48%), em outra área

que não a música. Comparativamente à atuação profissional antes do ingresso, mais egressos trabalharam durante o curso do que antes, sugerindo que o ingresso no curso de licenciatura abriu portas para o mercado de trabalho.

Ao considerar a atuação profissional após a conclusão do curso de licenciatura em música, além das categorias antes elencadas, julguei necessário um aprofundamento da atividade como professor de música, o que me levou a dividir a categoria professor de música em professor de música na educação básica e professor de música em outros espaços, devido à relevância de aprofundar a compreensão sobre a presença/ausência do professor de música na escola da educação básica.

Inserção profissional após a conclusão do curso

Ao serem questionados se trabalhavam após a conclusão do curso, 200 egressos (93,02%) responderam afirmativamente. Destes, 64 (32%) informaram atuar como professor de música na educação básica; 139 (69,50%), como professor de música em outros espaços que não a educação básica; 141 (70,50%), em outras atividades relacionadas com a música; e 51 (25,50%), em outra área que não a música.

Em relação a atuação profissional na educação básica, os maiores percentuais de egressos estão atuando na educação infantil (42,18%) e nos anos iniciais do ensino fundamental (40,62%) de escolas da rede privada de ensino. Inversamente, esses são os espaços que registram os menores percentuais quando se considera a rede pública de ensino, sendo que nenhum egresso informou atuar com turmas de educação infantil. Isso pode ser justificado pelo fato de esses espaços priorizarem a atuação de professores unidocentes ou professores pedagogos. Na rede pública de ensino, os maiores percentuais se referem aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio (ambos com percentuais de 29,68%), etapas a que, geralmente, se destinam os concursos públicos para professores licenciados em áreas específicas, entre elas, a música.

Os dados sugerem a escassez de concursos públicos municipais no estado do Paraná para professor de música, já que, além de não haver egressos atuando com o ensino de música na etapa da educação infantil da rede pública, apenas 9,37% dos egressos que informaram atuar como professor de música na educação básica o fazem nos anos iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, os dados sugerem que há demanda para a contratação de professores de música na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na rede privada, o que me leva a supor que, se houvesse concursos públicos, o espaço de atuação do professor licenciado em música poderia ser mais amplo.

Cabe ressaltar que, na rede pública de ensino, tanto no âmbito municipal como estadual, a contratação de professores acontece por meio de concursos públicos, ou de editais específicos para contratos temporários, como o regime de Processo Seletivo Simplificado (PSS), da Secretaria de Estado da Educação do estado do Paraná. Assim, os licenciados só podem atuar na rede pública mediante essas condições, diferente da rede privada, em que a contratação de professores de música independe de concursos. Percebe-se, assim, conforme discutido por Alves (2003), o papel das instituições no processo de inserção profissional, que atuam sobre a absorção de licenciados em música pelo mercado de trabalho.

Tendo em vista considerações da literatura da área de educação musical acerca da motivação dos licenciados para atuar como professor de música da educação básica, os egressos foram indagados sobre alguns aspectos da sua relação com o trabalho docente. A exigência do trabalho como professor de música na educação básica, para a maioria dos egressos (53,13%), é compatível com a capacitação recebida no curso de licenciatura em música. Para 26,56% dos egressos, essa exigência é inferior à recebida no curso, enquanto que somente 17,19% dos egressos percebem-na como superior à recebida durante a graduação. A maioria dos egressos, portanto, parece se sentir preparada para lidar com as demandas do trabalho docente em escolas de educação

básica, o que pode ter relação com a avaliação positiva do curso verificada por parte da maioria dos respondentes da pesquisa.

Apesar de a maioria parecer se sentir bem preparada para a atuação profissional, isso não garante reconhecimento profissional, pois somente 48,44% dos egressos informaram se sentir socialmente reconhecidos como professores; 6,25% não se sentem reconhecidos e 42,19% se sentem reconhecidos somente às vezes. A falta de reconhecimento como professor de música na educação básica pode ser um dos fatores que leva parte dos egressos a querer exercer, no futuro, outras atividades profissionais.

Dos 64 egressos que atuam como professores de música na educação básica, a qualificação aparece como um projeto profissional relevante, pois a maioria (57,81%) assinalou a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* para progresso na carreira, enquanto 32,81% projetam a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Em relação ao trabalho atual, 32,81% dos egressos que atuam como professor de música na educação básica afirmaram querer permanecer no emprego em que estão atualmente, enquanto o mesmo percentual afirmou querer mudar de emprego, mas continuar atuando como professor de música. No entanto, um percentual expressivo de egressos não parece satisfeito com o trabalho atual como professor de música na educação básica, já que 42,18% informaram querer continuar atuando na área de música, mas em outras atividades profissionais e 15,62% pretendem mudar para outra área profissional.

Em relação aos 139 egressos, que afirmaram atuar como professor de música em outros espaços que não as escolas da educação básica, os espaços que registram os maiores percentuais são os mesmos identificados quando se analisou a atuação dos egressos tanto antes do ingresso no curso de licenciatura quanto durante o curso. Os espaços mais citados também se apresentam na mesma ordem antes encontrada no trabalho antes e durante o curso: o espaço mais frequente são as aulas particulares, com 65,46% das respostas, seguido de escola especializada de música,

com 51,07% das respostas; outros espaços não formais de ensino, com 35,97%; e projetos culturais e/ou sociais, com 31,61%.

Dentre os egressos que trabalham atualmente, 141 egressos (70,50%) afirmaram atuar em outras atividades relacionadas com a música e todas as atividades elencadas foram contempladas no trabalho atual, embora algumas tenham se sobressaído em relação a outras. Exemplo disso é atividade de instrumentista, que foi sempre a mais escolhida, e a única que alcançou um percentual de mais de 50%, nos três momentos pesquisados: 77,44%, 67,36% e 66,67% respectivamente.

A atuação profissional dos egressos em diversas atividades na área de música também foi constatada por Xisto (2004), em pesquisa com 16 licenciados em música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os licenciados em música investigados pela autora atuavam em diversos espaços além da educação básica, como conservatórios de música, ensino superior, aulas particulares de instrumento, bandas e fanfarras, exercendo diferentes atividades nesses espaços.

Dentre os egressos que trabalham atualmente, 51 egressos (25,50%) informaram atuar em outras áreas que não a música. As atividades informadas, em sua maioria, caracterizam-se como serviços técnicos e administrativos ou prestação de serviços e não exigem diploma de curso superior. Alguns egressos indicam atuação no campo do ensino, incluindo o campo das artes, que totaliza o maior percentual, de 14,11%. A indicação de trabalhos que exigem curso superior pode estar relacionada com a realização de outro curso de graduação, apontada por 62 egressos (28,83%), e, dentre eles, 25 egressos (40,32%) que realizaram cursos em diferentes áreas do conhecimento.

Indagados sobre os motivos de os licenciados em música atuarem em outra área que não a música, o motivo mais frequentemente apontado pelos egressos é a baixa remuneração na área de música (54,90%), seguido por condições de trabalho precárias e falta de oportunidades na área de música, ambos assinalados por 33,33% dos respondentes, o que reforça a ideia de

precariedade do mercado de trabalho em música, discutida por diversos autores, entre eles Pimentel (2015). Além disso, 27,45% dos egressos informaram que atuam em outra área em função da necessidade de complementação de salário.

A falta de concursos públicos, tanto municipais quanto estaduais, foi apontada por um percentual bem inferior de egressos, respectivamente, por 17,65% e 7,84%. Cabe lembrar que 82,32% dos respondentes moram no estado do Paraná e, destes, 81,36% residem nas cidades sedes⁷ dos cursos de licenciatura em música. As secretarias municipais de educação dessas cidades ainda não promovem concursos públicos para admissão de professores de música. A Secretaria de Estado de Educação do Paraná, por sua vez, promove concursos para professor de arte, e não para professor de música.

Baixa remuneração e condições de trabalho precárias, além da ausência de concurso público, têm sido apontadas como fatores que dificultam a inserção profissional de professores (AKKARI; TARDIF, 2011). No que diz respeito à satisfação profissional, foram definidos indicadores de satisfação profissional, com base nas proposições de Alves, Azevedo e Gonçalves (2014), com o propósito de melhor conhecer a percepção dos egressos sobre suas próprias atividades profissionais. A maioria dos egressos acredita que seu trabalho é interessante e lhes permite adquirir novos conhecimentos (81,39%) e desenvolver autonomia e oportunidade de concretizar as próprias ideias (68,36%); a maioria dos egressos se diz satisfeita com seu percurso profissional (62,33%) e, também, com sua situação profissional atual (53,96%).

No entanto, as respostas dos egressos assumem outro perfil quando eles se posicionam sobre carreira e condições de trabalho. Quando questionados se suas atividades profissionais possibilitam boas perspectivas de carreira, somente 40,01% dos egressos disseram concordar ou concordar plenamente.

⁷ Cidades sedes: Curitiba, Londrina, Maringá e Ponta Grossa.

Em relação às suas condições de trabalho, apenas 31,63% dos egressos concordam ou concordam plenamente que suas atividades profissionais contam com condições adequadas de trabalho; 35,35% concordam apenas parcialmente.

Na percepção de boa parte dos egressos, seu trabalho também não é prestigiado socialmente: apenas 31,17% responderam concordar ou concordar plenamente que exercem um trabalho com prestígio social; 28,37% concordam parcialmente.

Quanto ao salário, embora mais egressos se sintam satisfeitos em algum grau do que insatisfeitos somente 34,88% deles se sentem satisfeitos ou muito satisfeitos com seu salário.

Algumas considerações

Considerando os resultados desta pesquisa, que investigou a inserção profissional de licenciados em música, observou-se que muitos egressos já trabalhavam na área da música, tanto como professor de música como em outras atividades musicais, e, ainda, em outra área, antes do ingresso no curso de licenciatura, sinalizando uma inserção precoce no mercado de trabalho. Esse exercício profissional se manteve durante o curso de graduação, inclusive aumentando o número de egressos que atuavam como professor de música e em outras atividades na área de música, o que me leva a considerar que o ingresso na graduação amplia significativamente a capacidade de buscar espaços no mercado de trabalho.

Essa inserção profissional precoce, que parece caracterizar a área de música, como indica a literatura revisada neste trabalho, não é observada naquelas atividades profissionais que exigem diploma de curso superior para o seu exercício. A inserção dos egressos no mercado de trabalho, mesmo antes de se tornarem acadêmicos, evidencia a não linearidade do processo de inserção profissional (ALVES, 2003).

Um dado expressivo desta investigação indica que 93,02% dos egressos estão inseridos profissionalmente sendo preponderante o trabalho como professor de música, já que 81% dos egressos que

trabalham atualmente o fazem na docência de música. Isso sinaliza que os cursos de licenciatura em música estão cumprindo sua finalidade central de formar professores de música.

Outra constatação relevante deste trabalho é que a maioria dos egressos não tem passado por fases de desemprego, mostrando que os licenciados em música/educação musical têm conseguido se inserir no mercado de trabalho.

Há que ressaltar, entretanto, que a educação básica é um espaço ainda pouco ocupado pelos egressos aqui investigados, o que parece ter relação com o fato de não haver, no estado do Paraná, concursos públicos (estadual e municipais) específicos para professor de música, o que dificulta sua inserção profissional nos espaços escolares públicos do Paraná. Esse é um fator institucional que parece influenciar a inserção profissional dos egressos, isto é, um fator que não depende do sujeito. Por outro lado, é preciso lembrar que a inserção profissional dos professores depende também de seus anseios, desejos, vontades e estratégias de inserção no mercado de trabalho (AKKARI; TARDIF, 2011).

Destaco, porém, que, embora o número de egressos atuando na educação básica seja reduzido, os egressos, em sua maioria, apresentam projetos profissionais para o futuro que envolvem qualificação profissional e indicam o desejo de continuar atuando como professor de música. Considerando que a inserção profissional também está relacionada com os projetos individuais, tem-se, portanto, a possibilidade de que esse número venha a aumentar.

Ao se considerar a satisfação profissional, os resultados indicam que há uma heterogeneidade nas respostas dos egressos, pois, por um lado, os respondentes indicam índices positivos de satisfação em relação a questões como as possibilidades de o trabalho permitir novos conhecimentos, ser interessante, permitir autonomia e desenvolver suas ideias.

Por outro lado, foram encontrados índices negativos de satisfação para perspectiva de progressão na carreira, condições adequadas para a realização do trabalho, sentimento de prestígio social e nível salarial corrente. Isso torna evidente que a satisfação

profissional é complexa, pois está relacionada tanto a questões de foro individual como coletivo, o que é aderente com a perspectiva da inserção profissional como um processo multidimensional.

A partir dos resultados referentes tanto à atuação dos egressos como professores de música na educação básica como em outros espaços educativos não escolares, está claro que os egressos investigados atuam preponderantemente como professores de música, mostrando aderência entre formação e atuação profissional e, ainda, que os mesmos tiveram uma formação superior que lhes propiciou condições para lidar com as demandas da atuação como professor de música. Nessa direção, os respondentes avaliaram positivamente o curso de licenciatura, o que faz sentido em função de sua escolha profissional, mas apontaram críticas quanto ao preparo para o exercício da profissão. Esses resultados são compatíveis com achados de estudos em outras áreas do conhecimento, em que os egressos avaliam positivamente o curso realizado, mas encontram dificuldades no processo de inserção profissional, atribuindo ao mercado de trabalho e/ou a outros fatores as dificuldades enfrentadas. Este estudo mostrou que as críticas apresentadas pelos egressos quanto ao preparo do curso para o exercício profissional podem ser avaliadas dentro da perspectiva de formação de professores no enfrentamento e busca de soluções para preparar os professores para os desafios constantes de sua profissão.

Referências

AKKARI, Abdeijalil, TARDIF, Maurice. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, Célia Maria et al. (Orgs). *Formação e profissão docente*. Araraquara, SP. Editora Junqueira & Marin, p. 124- 141, 2011.

ALMEIDA, Maria Sidalina. A transição da escola para o mundo do trabalho constituída em objecto de estudo: uma abordagem teórico-metodológica. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 34, n. 94, p. 385-400, set-dez., 2014.

ALVES, Mariana Gaio. A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia. 484f. *Tese* (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa (NOVA), Lisboa, 2003.

ALVES, Mariana G.; Azevedo, Nair R.; Goncalves, Teresa N. R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 365-382, abr./jun. 2014.

BABBIE, Earl: *Métodos de pesquisa de survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

Brasil, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Resolução CNE/CP 2/2015 Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em mar. 2016.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos da licenciatura. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre/RS, 2003.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research Methods in Education* .4.ed. Routledge 11 New Fetter Lane, London, 1994.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOWLER JR. Floyd J. *Pesquisa de levantamento*. Tradução de Rafael Padilha Ferreira. Porto Alegre: Penso, 2011.

FRAGA, Cecília et.al. Encuesta. In: SAUTU, Ruth et.al. *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa: articulación entre la teoría, los métodos y la técnicas*. Compilado por Ruth Sautu. Buenos aires, Lumiere, 2007, p. 392.

FRANZOI, Naira Lisboa. *Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GALLAND, Olivier. Entrer dans la vie adulte: des étapes toujours plus tardives, mais resserrées. *Economie et statistique*, n. 337-338, p. 13-36, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto et.al. *Metodologia de pesquisa*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORATO, Cíntia Thaís. Estudar e Trabalhar Durante a Graduação em Música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 307 f. *Tese* (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais. 185 f. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2015.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Inserção profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*. Rio de Janeiro. v. 6, n. 1, p. 124-135, jan./mar. 2012.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as Fronteiras do Gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, out. 1999.

TROTTIER, Claude. Emergência e constituição do campo de pesquisa sobre inserção profissional. In: DESAUNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.) *Formação & trabalho & competência: questões atuais*. Porto Alegre: EDIPUCPRS, 1998, p. 133-178.

_____. La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes. *Education et Sociétés*, n.7, p. 5-22, 2001.

XISTO, Caroline Pozzobon. A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM. 200f. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2004.

Criatividade na educação musical: para pensar as pedagogias ativas e criativas um século depois

Tiago Madalozzo
tiago.madalozzo@unespar.edu.br

Introdução

Quando o ensino de música é abordado na formação inicial de professores, um tema recorrente são as chamadas pedagogias ativas em educação musical. Nomes como os de Jacques-Dalcroze, Kodály, Paynter ou Schafer são estudados neste contexto, sendo que algumas destas metodologias se desenvolveram há cem anos. Obviamente, deve haver uma razão para justificar o estudo destes fundamentos em plena terceira década do século XXI.

Neste texto, discuto fundamentos teóricos e metodológicos destas pedagogias, considerando que há um sólido corpo de conhecimentos relacionados a esta temática que foi desenvolvido durante todo o século XX, chamado de “século dos grandes métodos” (GAINZA, 2003). Ao examinar estes fundamentos, parto do questionamento: as pedagogias ativas em educação musical podem, ainda, ser consideradas inovadoras?

Meu objetivo é construir uma argumentação a partir destas metodologias, chegando a uma (re)definição de o que considero ser uma educação musical contemporânea com foco na infância. O texto é voltado a professoras e professores em formação inicial ou continuada que tenham interesse em refletir sobre os fundamentos do ensino da música, em especial para o contexto da infância, seja na escola ou em contextos de ensino não-formal, e parte de materiais produzidos em contexto de pesquisa – em especial, em

Madalozzo (2019) – e de ensino de música que fazem parte de minhas produções recentes.

Início apresentando os fundamentos das pedagogias ativas e das pedagogias criativas em educação musical para então direcionar o olhar para o jogo musical e as culturas da infância na musicalização, apontando ao fim pontos de tensionamento na discussão e perspectivas para uma educação musical contemporânea.

Atividade e criatividade na educação musical

As pedagogias em educação musical são comumente divididas entre “duas gerações” de metodologias ativas (FONTERRADA, 2008) ou “duas épocas” da educação musical moderna (GAINZA, 1982). Em comum estas duas fases têm uma mudança de paradigma em relação a um ensino tradicional, que é meu ponto de partida neste retrospecto histórico. A respeito disso, Gainza (2003) sustenta que o ritmo dos grandes avanços da humanidade no século XX (tais como a psicanálise, os voos espaciais, a radioatividade, o desenvolvimento tecnológico, a informática, a ecologia) foi igualmente incorporado pela educação musical, que intitula também como “século da iniciação musical”.

Em um seminário realizado em Curitiba em 2010, o professor Keith Swanwick apresentou uma charge de uma pequena criança pianista em sua aula de música. O desenho tinha a aprendiz sentada ao teclado com uma expressão de pura ansiedade frente ao duro olhar de seu professor, que se posicionava ao seu lado, mas parecendo cobrir toda a silhueta da criança em um eixo que vinha de cima: em uma prateleira instalada na parede, estabelecendo um ângulo acima de sua cabeça, aparecia um busto de algum grande pianista do século XIX – talvez Liszt ou Chopin. Este eixo compositor-professor-aprendiz, em que o professor aparece como o mediador entre aprendiz e compositor, com os olhares sérios e carrancudos como que em crítica constante buscando a

manutenção de uma tradição, pode bem ilustrar o entendimento que proponho de o que seria o ensino, por isso mesmo, tradicional.

Neste contexto, a abordagem pode ser considerada intelectual e passiva, tal como apresentam Gainza (2003) e Madalozzo e Madalozzo (2019), considerando que o objeto do ensino é a música em si enquanto área do conhecimento, de modo que uma “alfabetização” passe pelo aprendizado do domínio da teoria e da técnica da música. É a partir deste paradigma que se (re)definem as bases de uma nova pedagogia ativa em educação musical a partir das primeiras décadas do século XX.

Atividade como palavra-chave

Uma série de palavras-chave podem ser associadas ao movimento iniciado com os ideais da Escola Nova e sua influência na música – o que desloca o foco do ensino do objeto em si (música) para o sujeito que faz música (a criança) frente a este objeto (Gainza, 2003). Entre estas palavras, cito a atividade, a experimentação, a vivência, o movimento, a criatividade, portanto em uma abordagem prática e ativa.

As pedagogias ativas surgem a partir do trabalho de educadores musicais que consideram que a música pode ser vivenciada (e aprendida) por todos, desde cedo, apoiando-se na experiência musical e corporal, para apenas depois se chegar à conceituação teórica. Este sentido da prática que leva à formulação de conceitos é recorrente entre os princípios de metodologias desenvolvidas por educadores como Orff, Jacques-Dalcroze ou Willems. O próprio Jacques-Dalcroze (1965, p. 59) afirma o princípio de que o estudo da teoria deve seguir a prática: que ao invés de aprender regras, as crianças devem “experimentar os fatos que deram origem a essas regras [...]. Antes de semear a grama, é preciso preparar o terreno”.

Carl Orff tem como um dos fundamentos de sua pedagogia o conceito de “música elementar”, que Cubasch (1991) define como uma abordagem em que música, linguagem e movimento/dança

estão conectados como conteúdo central a partir do “corpo-sujeito” que sente, pensa, age, percebe, se expressa, se relaciona, afinal todas estas ações partem da existência corporal.

Émile Jacques-Dalcroze também parte do estudo da rítmica corporal com o conceito de “eurritmia”, tendo como objetivo fazer com que as crianças, “ao final de seus estudos, não digam ‘eu sei’, e sim ‘eu experimento’; e em seguida, de criar neles o desejo de se expressar” (JACQUES-DALCROZE, 1965, p. 60). Iniciando o trabalho musical com práticas de rítmica em que o corpo é mobilizado a partir de exercícios de descontração muscular e de movimento, o educador busca desenvolver habilidades auditivas, de entoação e de improvisação instrumental.

Edgar Willems demonstra como a iniciação musical das crianças tem como objetivos centrais despertar o amor pela música e a realização da prática musical, vocal e instrumental, com alegria, “brindando as crianças, mediante recursos pedagógicos vivos e adequados, com o máximo de possibilidades para que aprenda música” (WILLEMS, 1966, p. 3).

Em comum, os fundamentos metodológicos destes três educadores mostram uma visão em que o centro do processo de ensino/aprendizagem é a criança. Os autores demonstram ainda, de maneira consciente (e ética), o papel do professor neste processo, afinal o foco está em uma aprendizagem que seja significativa para as crianças por incluir não somente aspectos teóricos de uma alfabetização musical, mas também elementos que contribuem para a manutenção e a ampliação do contato e da paixão com a música (MADALOZZO, 2019; 2021). Neste sentido, vale o entendimento de Delalande (1984, p. 15) ao afirmar que, para além de aquisições técnicas que são o foco de um ensino mais adiantado, o objetivo de uma “pedagogia do despertar” na infância está em criar nas crianças “um sólido apetite musical”. Reitero que este olhar para a criação de um apetite (ou de uma paixão) musical é um fundamento que define as pedagogias musicais ativas, mesmo com sua diversidade.

Cada uma destas pedagogias foi desenvolvida em um contexto específico¹ para atender demandas e responder a questionamentos de educadores musicais cujo pensamento se mostra de alguma forma atual e válido ainda no século XXI. A pergunta que faço é: o que moveu cada um destes educadores a organizar seu pensamento e sua prática de ensino? Ou ainda, qual poderia ter sido o questionamento que originou sua pedagogia musical?

Émile Jacques-Dalcroze (Suíça, 1865-1950) identificou entre seus alunos do Conservatório de Genebra que o treinamento musical ali realizado não necessariamente os “educava” musicalmente, isto é, envolvendo plenamente o corpo em sua prática; além disso, a maneira como faziam música era técnica e desprovida de expressividade. Observando aí um paradoxo, o educador pensou em uma pedagogia musical baseada no uso do corpo em movimento como suporte para a prática musical (MARIANI, 2011).

Zoltán Kodály (Hungria, 1882-1967), em viagem ao interior de seu país, constatou que ali havia um rico acervo cultural da música tradicional, enquanto o povo húngaro tinha um baixo nível musical que beirava o analfabetismo. O educador criou uma pedagogia musical baseada na canção popular como possibilidade de resgate cultural (FONTERRADA, 2008).

¹ É importante reconhecer que a história da educação musical moderna privilegia os estudos e práticas de um restrito grupo de educadores, em sua grande maioria homens ligados a centros especializados de ensino de música e em um eixo primordialmente europeu. Há que se considerar outros cenários, métodos e fundamentos que fogem deste padrão e que evidentemente tiveram repercussão fundamental em suas localidades. Por isso mesmo, minha intenção não é de divulgar estes fundamentos como “os” únicos modelos válidos de educação musical, mas de pontuar a coerência de cada proposta com o cenário em que emergiu, considerando que, independentemente de um juízo de valor, são estas as pedagogias até hoje mais visitadas nos cursos de formação de professores de música. O foco neste texto não são as produções de cada autor, mas sim, as palavras-chave comuns que definem o movimento “criAtivo” na educação musical do século XX.

Edgar Willems (Bélgica/Suíça, 1890-1978) considerou que a escuta é a base da musicalidade no ser humano, e observou que o nervo auditivo percorre no cérebro as regiões ligadas à sensibilidade, à afetividade e à cognição (nesta ordem). Com isso, desenvolveu uma pedagogia musical baseada na percepção sonora, no impacto afetivo e na inteligência auditiva para o desenvolvimento do ouvido interno (PAREJO, 2011).

Carl Orff (Alemanha, 1895-1982) desenvolveu um centro de ensino de Arte em que fala, ritmo, movimento, canção, dança e improvisação faziam parte do fazer musical. Deste modo, sua pedagogia musical é baseada na união das expressões musical, corporal e verbal, ligando o ritmo ao movimento, à melodia e à fala (BONA, 2011).

Maurice Martenot (França, 1898-1980) observou crianças em iniciação musical e percebeu que a técnica instrumental precisava ter coerência com seu ritmo corporal e psicológico. Desenvolveu uma pedagogia musical baseada no respeito ao tempo natural de aprendizagem da criança, por meio do ritmo, da escuta e da entoação a partir da memória musical auditiva (FIALHO; ARALDI, 2011).

Shinichi Suzuki (Japão, 1898-1998) estudou o processo de aquisição da língua materna pelas crianças, observando que o aprendizado de um instrumento musical poderia partir das mesmas etapas e condições. A partir disso, criou uma pedagogia musical baseada no envolvimento imersivo da criança com música, incluindo toda a família e o contexto musical da casa, e ainda a comunidade de professores e estudantes no aprendizado do violino, considerando o envolvimento a partir do afeto (GOULART, 2000).

Em suma, para além de situar o sujeito que faz música no centro do processo, os educadores das pedagogias musicais ativas buscaram construir um espaço de relação da criança com o mundo sonoro ao seu entorno no ambiente de ensino “a partir de práticas corporais, vocais, de movimento e, também, com o apoio de instrumentos musicais”, em um trabalho de vivência musical que por fim leva ao aprendizado de habilidades e de conceitos musicais (MADALOZZO, MADALOZZO, 2019, p. 198).

Os conceitos apresentados mostram que boa parte destes princípios parece ser atual mesmo com o distanciamento temporal entre sua concepção e os dias de hoje. No entanto, é o conceito de criatividade que será ponto de virada para uma segunda geração de pedagogias musicais.

Criatividade em um sentido mais abrangente

Assim como no caso das pedagogias ativas em educação musical, também é possível considerar uma série de palavras-chave ligadas a uma ressignificação dos ideais da educação musical a partir da segunda metade do século XX. Entre elas, cito a expressão, a liberdade, a imprecisão, a exploração, a aleatoriedade e a descoberta.

As pedagogias criativas emergem em um cenário em que educadores musicais consideravam que a música feita no contexto de ensino/aprendizagem na escola deveria partir de processos sonoros experimentais assim como aqueles que caracterizavam a produção musical erudita contemporânea. Nestas experiências, o uso de equipamentos eletrônicos de gravação e de manipulação do som permitiam uma maneira de se fazer música mais aberta e baseada no contato direto com o material musical – uma “exploração cada vez mais exaustiva da matéria sonora” (GAINZA, 1982, p. 101).

Se antes o foco estava no sujeito que faz música, em uma abordagem prática e ativa, agora esta lógica experimental e expressiva buscava valorizar ainda mais a ação musical da criança enquanto agente ativa² de seu processo de descoberta do mundo sonoro e

² Sobre isso, é importante sublinhar que os Estudos Sociais da Infância têm se debruçado sobre a definição de conceitos como os de agência, participação e protagonismo, não como sinônimos. Em obra recente sobre o assunto, Larkins (2021, p. 388) demonstra que historicamente o termo *participação* tem sido associado a diferentes formas de ação das crianças e das maneiras como elas “comunicam, exercem poder, adquirem influência e socialmente contribuem ou experienciam a exploração”: neste sentido, pensar em participação é muito mais

musical à sua volta. Gainza (1982, p. 102) propõe que a criatividade é ponto de destaque em praticamente todas as pedagogias musicais ativas; no entanto, para além de desenvolver a capacidade criativa das crianças, as pedagogias ditas “criativas” abrem novas perspectivas ao deixar as crianças em “total liberdade para explorar e descobrir suas próprias formas de expressão, suas próprias regras de jogo, os materiais e até mesmo as técnicas e estilos”.

Observando seus alunos, não são mais suficientes para a educadora e o educador musical “os exemplos que paternalmente lhe ofereciam, prontos para o consumo, os grandes metodólogos; agora aspira[m] a ser protagonista[s] e não mero[s] transmissor[es] da experiência musical” (GAINZA, 1982, p. 100). E é esta estreita parceria – do professor e das crianças – que caracteriza o conceito

do que “dar voz” às crianças: há que se relativizar a ideia de que crianças que frequentam atividades educativas, muitas vezes sem as terem escolhido, de fato têm ali um espaço de “participação”. Por outro lado, Liebel (2021, p. 418-419) entende que o *protagonismo* envolve uma “ação coletiva que também é produzida por experiências de vida”; deste modo, o protagonismo é um termo associado a situações sociais em que as crianças se organizam entre pares para “concretizar os seus interesses e exigir os seus direitos”. Em outras palavras, o termo está associado à maneira como as crianças vivem e reinterpretam o mundo, mas com forte ligação a situações de exclusão social ou de exploração. Por fim, Oswell (2021, p. 31-33) afirma que o conceito de *agência* tem sido associado à ideia de que as crianças são “ativas na construção da sociedade, ou seja, como tendo agência, de modo que ajudam reflexivamente a moldar e determinar a estrutura social”; no entanto, salienta o autor, recentes pesquisas destacam “a ambiguidade e a ambivalência da agência”, considerando a variedade e a pluralidade do conceito, uma vez que a agência das crianças na verdade é “distribuída por uma rede de atores” envolvidos nas diferentes situações sociais em que se envolvem: a agência, portanto, não implica necessariamente uma ação positiva. Sobre isso, Liebel (2021, p. 417) argumenta que a agência normalmente define “uma disposição individual para a ação e limitada por condições sociais”. É por este motivo que, neste texto, opto por utilizar o termo “agência” para definir as maneiras pelas quais as crianças se envolvem e se expressam musicalmente a partir de um ideal de liberdade, exploração e descoberta, considerando a musicalização como processo educativo e, ao mesmo tempo, processo de prática social (em suas interações entre pares e com os adultos). Procuo demonstrar o quanto o conceito de agência se faz presente na noção de “jogo” que proponho na continuidade do texto.

que considero o mais bem definido para explicar a mudança de paradigma: a ideia do “jogar-se” na música.

Delalande (1984) afirma que a educação musical tem por objetivo o desenvolvimento de uma atitude lúdica que existe dentro das crianças e que é a fonte do jogo musical. Este “jogo musical” caracteriza a maneira como as crianças agem e se expressam com a música. Destaco que a música, neste sentido, não “é” lúdica: a música oferece diferentes e potenciais portas de entrada que podem ou não mobilizar ações de envolvimento e criatividade das crianças. Por isso, ao invés de prosseguir afirmando uma suposta “ludicidade” da música, volto a mencionar a ideia do “jogo musical”.

Em uma frase que considero sintetizar o paradigma das pedagogias musicais criativas, Gainza (1982, p. 100) afirma que “‘jogar’ com a música é também ‘jogar-se’, o que dá como resultado uma gama infinita e em constante mudança de caminhos para a expressão e a criação”. Entendo que este “jogar-se na música” caracteriza o trabalho colaborativo que se espera de uma relação entre crianças e adultos (professores) mediada ou permeada pela música.

Cada uma das pedagogias musicais criativas também teve um contexto e um ponto de vista baseado em diferentes questões. Repito, portanto, o questionamento feito anteriormente: o que moveu os diferentes educadores a organizar suas metodologias?

Gertrud Meyer-Denkman (Alemanha, 1918-2014), que teve contato com compositores desenvolvendo experimentos musicais como os descritos anteriormente, elaborou uma crítica aos métodos anteriores considerando que propunham práticas musicais mecânicas e autoritárias desde a escolha do repertório. Sua pedagogia musical é baseada em experiências significativas de criação musical conduzidas pelas próprias crianças, o que chama de “ações sonoras” (SOUZA, 2011).

John Paynter (Inglaterra, 1931-2010) partiu da mesma percepção de que a educação musical passava a acontecer em um sentido não tão distante do tradicional. Criou uma pedagogia musical baseada na ampliação da capacidade auditiva e

investigativa dos fenômenos sonoros pelas crianças. Assim como Meyer-Denkman, Paynter propunha “oficinas de experimentação” em que o professor era o orientador de um projeto coletivo baseado na experimentação de sons a partir de suas possibilidades expressivas (FONTERRADA, 2008).

George Self (Inglaterra, 1921-1967) fundamenta sua pedagogia musical baseando-se na criação musical em grupo em um processo que envolve a escuta ativa, a análise do material sonoro disponível, a discussão de métodos de notação musical, a organização formal e a escuta final do produto construído (FONTERRADA, 2008).

Raymond Murray Schafer (Canadá, 1933-2021), autointitulado compositor e não educador, parte da ecologia acústica e do valor ritual da música para caracterizar suas composições e execuções artísticas. Deste modo, em alguns de seus escritos fica evidente o fundamento de uma pedagogia musical baseada na afirmação de que todos os indivíduos são agentes de uma paisagem sonora incessante e em constante mutação por todos, e que também se dá em um contexto de trabalho horizontal em que todos são uma “comunidade de aprendizes”: professor/a e estudantes (SCHAFER, 2001).

Evidentemente, as pedagogias musicais de educadores de outros locais e tempos no mundo podem igualmente ser citadas neste sentido das ações sonoras ou oficinas de experimentação; pensamentos como estes ajudam a esboçar o que Gainza (1982, p. 104) descreve: “Por princípio, todo conceito deverá ser precedido e apoiado pela prática e pela manipulação ativa do som”, da exploração do entorno sonoro ao uso e à construção de instrumentos musicais, com uso de diferentes métodos de notação tradicionais e analógicos. Se anteriormente mencionei a ideia da “música elementar”, neste ponto Gainza (1982, p. 105) define, dentro do ideal mais atualizado de criatividade, que “esta linguagem artística polivalente ou mista se encontra muito próxima da natureza e da sensibilidade da criança”, em sua percepção da realidade e em sua expressão.

É esta a lógica que compreendo a partir do sobrevoo pelas pedagogias ativas e criativas: supor que o fazer musical seja

coerente com uma visão de infância abrangente é algo que depende de todo tipo de contato ativo e criativo com o material sonoro e musical pelas crianças, afinal, a criança faz música e significa o mundo por meio da música o tempo todo, com variadas formas de expressão artística (musical, verbal, dramática) mobilizadas pelo movimento do corpo.

Nesta mescla conceitual emerge a definição de “criAtividade”, que apresento como um ciclo completo de envolvimento das crianças com música por caracterizar todas as suas múltiplas possibilidades de contato com o material musical “em processos de livre investigação na exploração sonora, na construção musical na execução e na escuta ativa, mesmo no registro gráfico, e por fim no desenvolvimento do senso crítico” (MADALOZZO, 2019, p. 111): afinal, a audição e a execução musical são momentos com possibilidades “criAtivas” tão amplas quanto a criação e a improvisação. O fazer musical criAtivo, em suma, define o modo como as crianças interagem como agentes de suas construções e entendimentos do mundo sonoro que as envolve na educação musical.

Ao final deste percurso pelo “século dos métodos”, Gainza (2003) aponta que as pedagogias musicais criativas sinalizam um momento de expansão pedagógica, em que o foco é novamente ajustado, mas desta vez para o sujeito imerso em uma sociedade específica, de modo que novas palavras-chave passam a ser a troca e o envolvimento, em uma abordagem lúdica e tecnológica – o que parece ressoar inclusive nos tempos de educação musical na pandemia, em que noções como as de ludicidade e de tecnologia (por meio da mediação pelas telas) são reimaginadas e ampliadas.

Deste modo, as considerações desta seção se alinham ao argumento de Ilari (2018, p. 7) ao defender que a música no dia a dia das crianças faz parte de uma complexa matriz social e pedagógica de que elas são agentes. E para reconhecer isto na vida das crianças, ao professor cabe observar e escutar as expressões da criança “na e por meio da música”, o que pode não apenas promover o desenvolvimento de uma leitura mais holística e precisa de cada criança, mas também, capacitar professoras e

professores a buscarem maneiras de saber mais sobre música e como encorajar o fazer musical das crianças – o que resumo mais uma vez na ideia do “jogar-se na” música.

Pontos de tensionamento e perspectivas

A partir dos dados apresentados, surgem pontos de tensão que procuro discutir nesta seção final. Em primeiro lugar, resalto que a opção por utilizar as palavras “pedagogia” e “metodologia” no lugar de “método” é proposital. Penna (2011) se debruça sobre o assunto, explicando que entre as pedagogias ativas e criativas há algumas metodologias mais prescritivas, outras baseadas em sugestões de atividades mais reflexivas, e ainda algumas que partem da discussão de princípios filosóficos ou psicológicos, enquanto outras se estruturam em cadernos de atividades. Gainza (2003) define o método como um conjunto estruturado de materiais, seja manuais de atividades ou livros com propostas de discussão teórica, enquanto metodologias definem o pensamento pedagógico que determina (ou não) a estruturação de métodos. Não menciono “métodos ativos e criativos”, portanto, porque nem todos apresentam um material com tais características, e porque o pensamento metodológico é mais complexo e abrangente do que o método, e a observação apenas deste pode comprometer o entendimento da pedagogia de maneira geral.

Um segundo ponto é a importância de superar a dicotomia atividade *versus* criatividade. O uso do conceito “criAtividade” tem este objetivo: compreender que para um trabalho com crianças, mas também para a contextualização teórica na formação de professoras e professores de música, não faz sentido pensar na atividade e na criatividade como conceitos opostos ou cronologicamente lineares. Prova disso é que as palavras-chave e os fundamentos das diferentes pedagogias mesclam conceitos; e ainda, que em pleno início de século XXI, muitos dos fundamentos das pedagogias musicais ativas permanecem atuais. Por este motivo, parece oportuno considerar que a visão de criatividade e

de manipulação sonora pode ter sido ampliada com as pedagogias musicais criativas, mas são reflexo ainda do movimento anterior. Falar em criatividade não descaracteriza ou subestima a complexidade da visão dos educadores musicais das pedagogias musicais ativas.

Ligada a esta definição, resgato a definição de musicalização na infância como um processo de sensibilização sonora no qual a criança passa a atribuir sentido aos conceitos musicais a partir de uma série de práticas ativas em que se envolve de maneira(s) significativa(s) (MADALOZZO, 2021). Assim como discutido em Madalozzo (2019), reafirmo que esta definição traz um duplo entendimento para a palavra “significativa”: por um lado, a afirmação de que o processo “criAtivo” de musicalização tem como um de seus principais resultados a aprendizagem musical, considerando que os conceitos musicais gradualmente ganham significado para as crianças; por outro lado, a percepção de que um importante (e fundamental) resultado da musicalização é a ampliação de um contato envolvente, criativo e curioso das crianças com música, no sentido de paixão, amor ou alegria que citei anteriormente. Entender a musicalização como um processo que envolve estas duas possibilidades de significação se mostra fundamental para perceber a coerência entre as práticas musicais propostas e o entendimento de infância musical que defino – e que é um terceiro ponto de tensão nesta discussão.

Em quarto, é importante resgatar a proposta de que não apenas a criação e a improvisação musicais devam ser entendidas como possibilidades “criAtivas” no fazer musical na infância: a execução musical com canto, instrumentos musicais ou movimento corporal, assim como a audição musical, são processos que dependem igualmente de uma abordagem ativa e criativa em todos os sentidos (MADALOZZO, 2021). Não parece ser coerente afirmar que haja qualquer tipo de “audição passiva”, neste sentido.

Um quinto ponto está relacionado ao modo como entendo as múltiplas infâncias (no plural) presentes na musicalização (MADALOZZO ET AL, 2021). O sentido do “jogar-se na” música é

uma ação partilhada entre as crianças e os professores, o que demonstra a necessidade de retornar ao princípio: o deslocamento do foco do objeto (música) para o sujeito musical (criança). Entendo que esta mudança, mesmo depois de cem anos, se mostra ainda inovadora na medida em que as práticas presentes nas escolas ou em projetos de ensino de música muitas vezes ainda se alinham a um ensino tradicional que privilegia o “ensino” de conceitos teóricos às práticas corporais. Não seria o caso de deslocar o foco da ideia do professor que “ensina” música para o professor que “faz” música com as crianças, admitindo que a cultura musical das crianças é muito mais complexa de o que poderia pretender um olhar adulto verticalizado?

Em resumo: de fato, cem anos depois, muitas das ideias aqui apresentadas seriam ultrapassadas? Penso que não: o olhar de educadores nascidos ainda no século XIX demonstra um entendimento contemporâneo de educação musical que parece se alinhar a conceitos atuais de infância. Admitir que as crianças possuem modos próprios de significação e inteligibilidade do mundo, em um conjunto de produtos que entendemos como cultura da infância (SARMENTO, 2004), é concordar com os conceitos-chave de tais pedagogias.

Tenho demonstrado que entre as maneiras pelas quais as crianças compreendem o mundo e produzem cultura, a música tem papel de destaque: as crianças fazem música, “são” música em muitos momentos de seu dia a dia. Por isso, é fundamental que o professor que trabalha com música na infância tenha a oportunidade e a iniciativa de ele mesmo “jogar com” e “jogar-se na” música, pois é apenas musicalizando-se que terá condição de ampliar o diálogo musical com as crianças. Afinal, “é no jogo musical que se encontra a chave para se pensar em um ensino de música mais significativo” (MADALOZZO; MADALOZZO, 2021, p. 55).

Para a formação de professoras e professores de música para a infância, entendo que é necessário um trabalho arqueológico de retomada dos pressupostos de tais pedagogias. Os “novos paradigmas” da educação musical a que se refere Gainza (2003)

configuram uma mistura de propostas, pois as educadoras e os educadores têm à sua disposição uma diversidade de metodologias, seja os naturais ou espontâneos (que partem do jogo, do canto, da dança), os tecnológicos, ou aqueles com práticas variadas. Entendo que este movimento é importante e coerente com uma visão múltipla de infância: dependendo das infâncias envolvidas em cada grupo musical, a professora ou o professor podem lançar mão de uma combinação de diferentes estratégias para atingir o seu objetivo no processo de musicalização. No entanto, estudar as pedagogias musicais ativas e criativas é um processo que deve ter prioridade na formação inicial e continuada neste momento. É necessário um exame detalhado de cada uma das pedagogias para compreender os fundamentos filosóficos que lhes dão suporte, mas principalmente para não correr o risco de reduzir um pensamento pedagógico a alguns procedimentos técnicos simplificados. A pedagogia de Kodály é muito mais do que utilizar a técnica da manossolfa (que nem mesmo é de sua autoria) para conduzir práticas vocais; a pedagogia de Orff é muito mais complexa do que tocar xilofones e metalofones; e a pedagogia de Schafer vai muito além de exercícios de percepção de sons naturais, humanos e mecânicos na paisagem sonora.

E é neste sentido que retomo a ideia do ressignificar: que este texto seja ponto de partida para instigar a pesquisa de elementos pedagógicos e metodológicos que se mostram atuais ainda hoje, cem anos depois. Que saibamos que muitas “rodas” já foram inventadas a partir da observação das crianças e de suas culturas musicais, e que é preciso partir de caminhos já trilhados para fazermos o ensino avançar e estar alinhado a uma visão contemporânea de infância. Deste modo, a distância entre o discurso e a prática no ensino da música, especialmente para as crianças, poderá ser diminuído.

Referências

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz S. (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2011. p. 126-156.

CUBASCH, Peter. Elementares Musizieren oder leibhaftige Bildung mit Musik und Bewegung. *Orff-Schulwerk-Informationen*, v.62, 1999. p. 19-24. Disponível em: <<http://bidok.uibk.ac.at/library/cubasch-musizieren.html>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

DELALANDE, François. *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Buchet/Chastel, 1984.

FIALHO, Vania M.; ARALDI, Juciane. Maurice Martenot: educando com e para a música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2011. p. 158-184.

FONTEERRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2008.

GAINZA, Violeta H. de. *Ochos estudios de psicopegagogia musical*. Buenos Aires: Paidós, 1982.

_____. La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. *Seminario Permanente de Investigación de la Maestría em Educación*, Victoria, Universidad de San Andrés, Documento de Trabajo n. 10, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/773/1/%5bP%5d%5bW%5d%20DT10-Gainza.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

GOULART, Diana. *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály: semelhanças, diferenças, especificidades*. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 2000.

ILARI, Beatriz. Scaramouche Goes to Preschool: The Complex Matrix of Young Children's Everyday Music. *Early Childhood Education Journal*, v.46, n.1, p. 1-9, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10643-017-0842-1>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

JACQUES-DALCROZE, Émile. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Paris: Faetisch 1558, 1965.

LARKINS, Cath. Participação. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João; FERNANDES, Natália (Orgs.). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas globais*. Braga: UMinho Editora, 2021, p. 385-391. Recuperado de: <<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.48>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

LIEBEL, Manfred. Protagonismo infantil. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João; FERNANDES, Natália (Orgs.). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas globais*. Braga: UMinho Editora, 2021, p. 415-421. Recuperado de: <<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.52>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MADALOZZO, Tiago. *A prática criativa e a autonomia musical infantil: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização*. Curitiba, 2019. 152f. Tese (Doutorado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná. Recuperado de: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/63394>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

_____. “Eu quero [ouvir] de novo!”: o envolvimento criativo de crianças de cinco anos na musicalização infantil. *Revista da ABEM*. 2021, v.29, p. 120-126. Recuperado de: <<https://doi.org/10.33054/ABEM20212907>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MADALOZZO, Tiago; MADALOZZO, Vivian D. A. B. As culturas da infância na musicalização infantil: constelações em jogo. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. 2021, v.10, n. 1, p. 45-57. Recuperado de: <<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7790>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

_____; BROOCK, Angelita V.; WILLE, Regiana B. Musicalização infantil no ensino remoto: temas para reflexão. In: ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO GRUPO DE PESQUISA MÚSICA E EDUCAÇÃO – MUSE, 11., 2021. *Anais*. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2021, p. 267-274. Recuperado de: <<https://grupodepesquisa.muse.files.wordpress.com/2021/10/anais-xi-encontro-1.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MADALOZZO, Vivian A.; MADALOZZO, Tiago. O lugar da música na escola: elementos teórico-práticos de reflexão docente. In: ENS, Romilda T.;

- OGLIARI, Cassiano R. N.; RENNER, Roberto L. (Orgs.). *Do diálogo entre políticas e representações sociais às práticas*. Curitiba: CRV, 2019. p. 193-215.
- MARIANI, Silvana. Émile Jacques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2011. p. 26-54.
- OSWELL, David. Agência das crianças. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João; FERNANDES, Natália (Orgs.). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas globais*. Braga: UMinho Editora, 2021, p. 29-35. Recuperado de: <<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.2>>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- PAREJO, Eny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, Intersaberes. p. 91-123.
- PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz S. (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2011. p. 13-24.
- SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana B. (Orgs.). *Crianças e Miúdos*. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação, Porto: Asa, 2004. p. 9-34.
- SCHAFER, Raymond Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 2001.
- SOUZA, Jusamara. Gertrud Meyer-Denkman: uma educadora musical na Alemanha pós-Orff. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2011. p. 220-241.
- WILLEMS, Edgar. *Educación musical I: guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi, 1966.

Aprender samba a partir do conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem da Escola de Samba Leões da Mocidade

Ana Paula Peters
anapaula.peters@unespar.edu.br

Simone Schepp
schepp.simone@gmail.com

Introdução

O abre alas, que eu quero passar...¹

O objetivo deste artigo é apresentar como ocorre o processo de aprendizagem dos ritmistas da bateria **Bafo dos Leões**, da Escola de Samba **Leões da Mocidade** de Curitiba, Paraná, por uma abordagem centrada no processo de ensino e aprendizagem do samba enquanto fenômeno social. Para isso, utilizaremos o conceito de comunidade de prática de Wenger (1998) como fundamentação teórica, que se mostra adequado para descrever, analisar e identificar como os ritmistas desta bateria de escola de samba desenvolvem suas próprias práticas musicais.

A partir de observações e da compreensão de como este ensino e aprendizagem ocorrem na escola de samba, apontamos algumas possibilidades de sua inserção na sala de aula, como um conteúdo das aulas de música para o ensino fundamental, tentando responder a provocação do poeta da Vila, Noel Rosa, de que “ninguém aprende samba no colégio”. Ao chorar de alegria e sorrir por nostalgia, ao lado da melodia, apontamos para professores e interessados em conhecer um pouco mais sobre o funcionamento

¹ Composição de Chiquinha Gonzaga.

de uma bateria de escola de samba, propostas de exercícios rítmicos. Para isso, vamos conhecer um pouco da história desta escola de samba.

A Escola de Samba Leões da Mocidade

*Peabiru – Yvi Mara'ey, eu vou pelo caminho do sol*²

As escolas de samba, que surgem na década de 1920, são herdeiras dos ranchos carnavalescos e dos blocos de carnaval, que animavam festas populares no final do século XIX e que já contavam com concursos desde 1909. Elas são agremiações que, no geral, possuem quadras e galpões para suas atividades que funcionam o ano inteiro, sendo que uma delas são as aulas para ritmistas.

A Sociedade Recreativa Beneficente e Cultural Escola de Samba **Leões da Mocidade** foi fundada em 17 de abril de 2007 e surgiu como dissidência de uma das principais agremiações de Curitiba, a **Mocidade Azul**, que durante os anos de 2008 e 2009 não desfilou.

O drama da escola começou em 2006, quando a escola promoveu uma reunião para solucionar problemas com a prestação de contas com a Fundação Cultural de Curitiba e membros da diretoria entraram em conflito. Como ação reparadora a escola se dividiu, surgiu uma nova escola: a Leões da Mocidade (VIACAVA, 2014, p. 245).

Segundo Viacava (2014), a **Leões da Mocidade** contou com a participação de uma das fundadoras da **Mocidade Azul**, a carnavalesca Marlene Monte Carmelo, com mais de 50 anos de experiência no Carnaval curitibano, enquanto os filhos do *Charrão*, um dos fundadores da **Mocidade Azul**, decidiram não desfilar para manter o nome da **Mocidade Azul**, que teve o seu retorno no desfile de 2010.

² Título do samba enredo da Escola de Samba Leões da Mocidade, composto por Marcio Marins, para o carnaval de 2018, que ficou em 4º lugar.

A maioria das agremiações em Curitiba não possui um barracão próprio para ensaios e festas (BLUM, 2013), a **Leões** também não tem local definido. Dessa forma, depende das negociações e dos alugueis para firmar o local de ensaio, e todo ano pode mudar o endereço. A escola se firmou onde não tinha nenhuma agremiação, na região do Boqueirão (VIACAVA, 2010), realizando ensaios dentro do Clube dos Subtenentes e Sargentos do Exército no Boqueirão. Nestes ensaios, o papel da bateria **Bafo dos Leões** é importante, sendo composta por crianças até pessoas mais velhas. Os instrumentos que compuseram a bateria no Carnaval de 2020, foram: chocalho, tamborim, caixa, repinique, surdo de primeira, segunda e terceira.

Com o objetivo de compreender como o fenômeno da aprendizagem se apresenta em uma bateria de Escola de Samba, este artigo de natureza qualitativa, baseou-se no estudo de caso. Gil (2002) caracteriza o estudo de caso como um conjunto de dados que descrevem processos sociais e suas relações, podendo ser de uma pessoa, grupo ou instituição social. Assim,

Os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (GIL, 2002, p. 55).

Uma das ferramentas utilizadas para coleta de dados foi a observação participativa durante todo o processo de preparação do Carnaval até o desfile. Com a ajuda de um diário de campo, entrevistas parcialmente estruturadas, bem como, conversas informais no convívio e relacionamento com os membros do grupo. Além da utilização de celular para filmar pequenos trechos dos ensaios e participação em conversas de *WhatsApp* com todos os membros da bateria.

Segundo Severino (2007, p. 120), na metodologia de pesquisa participativa

o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Para interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

Nesta pesquisa, a observação se deu por meio da participação no grupo como aprendiz de chocalho, participando dos acontecimentos da escola, que incluíram: ensaios semanais do final de agosto até metade de dezembro de 2019; dois ensaios semanais em janeiro e fevereiro de 2020; festas internas da escola e apresentação em outras escolas durante todo o período; ensaio técnico realizado uma semana antes do Carnaval; e finalmente o desfile de Carnaval na Rua Marechal Deodoro da Fonseca em fevereiro de 2020.

As entrevistas parcialmente estruturadas foram realizadas com o mestre Sesóstris e com um ritmista de cada naipe de instrumento: Toninho (tamborim), Rafael (caixa), Marcello (repinique), Geovani (surdo de primeira), e Bob (surdo de terceira). Infelizmente, não foi possível realizar entrevista com ninguém do naipe de chocalho, pois o mesmo só tomou corpo de naipe em janeiro de 2020.

“Meus tambores anunciam: sorria, você está³...

Na Bahia”, foi o título de um dos samba enredo da Escola de Samba Leões da Mocidade. Que também poderia ser, “sorria, você está em Curitiba” ou “numa escola de samba”. Assim,

³ Título do samba enredo da Escola de Samba Leões da Mocidade, para o carnaval de 2014, que ficou em 4º lugar no grupo A.

considerando que as práticas proporcionam momentos de aprendizagem, vamos definir quais são os lugares de aprendizagem desta comunidade, que é o encontro do grupo, desde ensaios, festas e até mesmo no desfile. Segundo Prass (1998, p. 97), em sua pesquisa com a Bambas da Orgia, em Porto Alegre, “na bateria não há separação entre situações de aprendizagem e de performance. Na realidade essa sobreposição de vivências - festa e ensaio - gera aprendizagens de diferentes tipos.”

Segundo Wenger (1998), a aprendizagem é uma característica da prática. Assim como a prática de uma comunidade a diferencia de outros grupos, tornando-os singulares (WENGER,1998), as maneiras de aprender que ocorrem dentro delas também podem ser distintas e desenvolvidas por eles mesmos. Dentro da vivência proporcionada pela observação participativa e por meio das entrevistas, procurou-se categorizar algumas das possíveis maneiras de aprender e quais são suas formas de fazer musical proporcionadas nessa comunidade de prática. O fazer musical perpassa a corporalidade dos ritmistas, deste modo, podemos ver que o corpo está relacionado nas formas de fazer e aprender música.

Ao realizar esta pesquisa, pudemos perceber as seguintes categorias que foram elencadas e estão intimamente relacionadas: os sinais e gestos, a imitação, a coreografia, as onomatopeias solfejadas e o uso de gravação que acaba possibilitando o estudo por imitação são parte do conjunto de recursos compartilhados pela comunidade.

Nos grupos de percussão a importância da gestualidade é evidente, pois pode-se observar na atuação corporal dos percussionistas se há entrosamento grupal, percepção correta da pulsação, fluência e expressividade. A marcação da pulsação no corpo unifica os tempos internos, facilita a execução de ritmos sincopados, cria uma “música dos corpos” e define referências visuais para a execução instrumental. O resultado é a integração de todos os movimentos do percussionista, ao caminhar, tocar e dançar simultaneamente (FREITAS, 2008, p. 53).

Conforme a perspectiva de Wenger, as comunidades de prática podem surgir em vários ambientes, mesmo que não se tenha consciência disso. No nosso cotidiano, podemos pertencer a grupos de pessoas que, ao se relacionar, criam seus próprios símbolos, rituais, convenções e criam identidade e a aprendizagem muitas vezes acontece de maneira espontânea (WENGER, 1998). O que impulsiona a formação de comunidades de prática são as pessoas engajadas num processo de aprendizagem coletivo, compartilhando o domínio do esforço humano. A diferença entre comunidade e a comunidade de prática é o aprendizado, por isso a importância da prática.

A aprendizagem não é apenas um processo mental, no sentido de memória neurológica e informações cerebrais. Obviamente esse processo mental está envolvido, porém a aprendizagem está no desenvolvimento da prática, na habilidade da negociação de significado e na formação de identidade (WENGER, 1998). “Desta forma, a aprendizagem não está meramente situada na prática, ela é parte desta. Neste sentido, sempre que fazemos, aprendemos” (LAVE e WENGER, 1991 apud ANDRADE, 2011, p. 34).

Para Wenger, os conceitos pilares que compõem a teoria social da aprendizagem são significado, prática, comunidade e identidade. A teoria tem como princípio o conceito de comunidade de prática, no entanto, cada um desses elementos elencados acima estão interconectado aos outros, compondo um mapa conceitual mais amplo dentro da teoria (WENGER, 1998, p. 5). Para ele, três características são essenciais para se caracterizar uma comunidade de prática: **domínio**, entendido como um domínio de interesse compartilhado, uma competência que distingue seus membros de outros grupos; **comunidade**, os membros que compartilham interesses em comum constroem relacionamentos e se ajudam para juntos aprenderem o domínio da prática; **prática**, são pessoas dedicadas a uma prática que juntos compartilham determinado repertório de recursos: experiências, histórias, ferramentas, e formas de enfrentar problemas.

“E por falar em vocês”⁴

E com vocês, numa escola de samba existem muitas possibilidades de comunicação além das palavras. Os sinais e gestos corporais também carregam consigo significados musicais, fundamentais para o bom andamento da prática; toda bossa⁵, corte ou finalização de um samba é precedida de um sinal.

Os mestres de bateria criam toda uma simbologia para uma linguagem visual rápida, para se comunicarem com seus comandados. Nessa comunicação visual com os diretores e ritmistas, utilizam-se dos braços, de gestos com as mãos e os dedos e, às vezes, fazendo uso também de um bastão. Cada mestre costuma criar seus próprios sinais, logo repassados aos diretores e ritmistas. Esses sinais recém-criados são logo copiados e usados pelos outros mestres de outras Escolas. Mas existem aqueles gestos tradicionais e universais utilizados pela maioria dos mestres de bateria [...] (FARIAS, 2010, p. 170).

Ao observar os ritmistas tocando junto com uma gravação do samba enredo nos ensaios da bateria **Bafo dos Leões**, percebia-se a ocorrência de muitos desafios e desencontros musicais. Assim, era preciso ficar repetindo o samba e a mesma bossa até acertar, com o mestre sinalizando as entradas e fazendo os gestos do que cada instrumento faria. Podemos ver a importância dos sinais na fala de Bob:

[...] no carnaval mesmo eu procuro prestar sempre atenção nele exatamente pra ver os sinais, que é o momento da entrada, só você decorar qual que é a entrada daquele sinal e conforme ele fizer ali, você não se perde, pode ocorrer de se perder sim, mas é mais difícil [...] eu procuro sempre gravar os sinais, a música tá tocando e só vou

⁴ Título do samba enredo da Escola de Samba Leões da Mocidade, composto por Kauê Miron e Amil Júnior, para o carnaval de 2008, quando foi campeão no grupo B.

⁵ O esse termo bossa poderia ser chamado, à primeira vista, de convenções. Porém, é mais do que isso, se trata de uma peça de percussão, nela se desenvolvem células rítmicas para cada instrumento combinando uns aos outros numa sequência de convenções. Dessa forma, lembramos da bossa como um todo, o conjunto de elementos que foi combinado entre o mestre e os ritmistas.

pensando, cara eu nem sei o que tá cantando ali as vezes, sabe, não escuto as vezes também, tô concentrado ali e procuro focar sempre nos sinais mesmo (entrevista, 16 de outubro de 2020).

Essa linguagem desenvolvida é uma expertise conhecida pelos membros da comunidade. Aliada ao uso de sinais e gestos, o uso de onomatopeias solfejadas era muito recorrente. O mestre fazia o som dos instrumentos com a voz e, às vezes, pedia para que os ritmistas fizessem o som sem tocar o instrumento. Em contexto similar, esses recursos também foram observados por Prass (1998, p. 155), em sua etnografia realizada com a Escola de Samba Bambas da Orgia, de Porto Alegre.

A educação musical dos bambas ocorre basicamente através de sons realizados com os instrumentos ou com a voz, em forma de onomatopéias, ou ainda na expressividade do olhar e dos gestos corporais. Ensina-se música, musicando.

Como também na pesquisa *Aprendizagem musicais informais em comunidades de prática* (MARCELINO; BEINEKE, 2017), realizada com o grupo de maracatu Arrasta Ilha, apresenta a seguinte categoria de aprendizagem *onomatopeias solfejadas*.

A opção por nomear essa dinâmica de aprendizagem musical como “onomatopeias solfejadas” está relacionada à observação sobre o aspecto do uso das onomatopeias de forma cantarolada, solfejada, respeitando a acentuação e figura rítmica dos instrumentos (MARCELINO; BEINEKE, 2014, p. 20).

Ao fazer o som com a voz, muita coisa que estava saindo errado, era corrigida nesse momento, fazendo com que isso, de alguma forma, esclarecesse o som; era possível imaginar os instrumentos um após outro, nas bossas complexas de ser memorizadas.

Aliadas aos sons, as coreografias dos ritmistas foram entendidas como parte importante no processo de aprendizagem

musical. Quando o corpo movimenta-se acompanhando a rítmica do instrumento, a memória se ativa em conjunto para fixar o conteúdo musical. Além disso, os movimentos ajudam a lembrar o que os outros naipes tocam, em consequência disso, possuem mais certeza dos toques do próprio instrumento. A questão da coreografia dos ritmistas em bateria de escolas de samba, já foram apontada na pesquisa de Prass (1998, p. 167).

A princípio, as coreografias que os ritmistas (e dentre eles, especialmente o naipe de tamborins) realizavam me pareciam um elemento apenas lúdico. Entretanto, fui percebendo com o correr dos ensaios, o quanto as coreografias eram importantes na memorização dos arranjos, demarcando corporalmente as seções de cada obra, relacionando a estrutura formal das músicas com linguagens corporais específicas.

Essa questão também pode ser estendida para outros grupos de percussão afro-brasileira, conforme afirma a pesquisadora Freitas (2008, p. 54).

Movimentos exteriores a produção direta do som, como a locomoção dos músicos pelo espaço, a realização de coreografias, a relação entre e música e dança são fundamentais na percussão afro-brasileira, fazendo parte do panorama gestual destas práticas musicais.

Coreografias, sons e gestos são imitados a cada encontro. Ao lado do mestre Sesóstris, referência na transmissão destes saberes, outros ritmistas experientes da própria escola serviam de modelos para os iniciantes. As explicações de como tocar o instrumento eram acompanhadas do mostrar como fazer, nesse caso além do próprio mestre, os colegas se ajudavam, mostrando uns aos outros como tocar, para aprenderem juntos os toques e convenções, imitando o que foi mostrado.

O Toninho foi um dos membros da **Leões** que também desfilou pela Escola **Embaixadores**. Durante a entrevista, ele contou como foi sua experiência nesta outra escola e uma das

diferenças na maneira de guiar a bateria foi não usar sinais: “o Fabinho não tem essa característica do Sesóstris, daí falei ‘e agora?!’. É, no samba, tem que lembrar, o que eu fazia, ficava de olho em quem *tava* do meu lado. Era alguém da escola, tocava lá” (Toninho, entrevista, 15 de novembro de 2020). Ao ouvir isso, o Geovani, que estava em outra sala durante a entrevista com Toninho, entrevistou “imita! você decorar a bossa, tipo, pode não lembrar o que o mestre manda, mas se você tá do lado e vê o outro, então eu me lembro quando tem que entrar, e vice-versa, repara que a gente toca meio escandaloso assim, é pra isso mesmo (Geovani, entrevista, 15 de outubro de 2020).

Essa fala mostra e relaciona os elementos comentados até agora. É intrínseca a relação entre a imitação, o mostrar como fazer, os gestos e movimentos corporais, constituindo assim, uma coreografia da bateria e o ensino e aprendizagem dos sambas.

Praticamente em todos os ensaios ou apresentações, vídeos eram gravados para depois serem compartilhados no grupo do *WhatsApp* dos integrantes da bateria. Isto servia para o estudo e memorização das bossas, como também para aprender a levada básica de cada instrumento.

Sobre a importância dos vídeos na aprendizagem, percebemos na fala de Toninho que, para estudar o instrumento, era sugerido assistir também vídeos de outras escolas, encontrados na internet:

Eu praticava bastante, no ano passado até o carnaval, a gente ia nos ensaios, aí antes do ensaio eu praticava em casa, eu comprei um tamborim, daí praticava a batida, por vídeo de outras escolas, abria no Youtube um vídeo e tocava junto. Os vídeos dos nossos ensaios eu ouvia várias vezes. [...] aquelas bossas, o desenho do nosso samba, eu ouvia várias, várias vezes. Porque eu demorava pra pegar (Toninho, entrevista, 15 de novembro de 2020).

Os registros não somente ajudavam na memorização, como serviam para a própria avaliação do desempenho. Por meio deles, o mestre Sesóstris tecia suas considerações sobre o que devia ser

feito ou não, o que deu errado (explicando e mostrando porque não poderia ser daquela maneira) e o que deu certo e servia de modelo para a execução musical. Essa percepção não era exclusiva do mestre, por intermédio dos vídeos os ritmistas também conseguiam melhorar sua percepção sobre si e sobre o todo.

A gravação do ensaio pra quem tá começando, falando por mim, me ajudou muito, porque daí a gente conseguia escutar o que está saindo, porque muitas vezes ali no meio, sem entender muita coisa né. Muitas vezes eu entendia depois com a gravação o que que tava acontecendo, então principalmente no começo foi assim, assisti várias vezes, depois o vídeo do ensaio me fez entender melhor o que tava acontecendo no todo. Porque no ensaio, principalmente pra mim que tava chegando, era importante ver o andamento da caixa, então eu saquei o que que eu tinha que fazer com a caixa, mas quando eu comecei a assistir a gravação você via o conjunto, surdo de primeira, surdo de segunda, quando que a caixa entra, quando que o repinique chama. Então vendo posteriormente com a adrenalina mais baixa, deu pra entender o conjunto da obra. Ver como poderia melhorar, ou já comecei a perceber quando existia uma atravessada né, 'puxa, atravessou', oh percebi que teve uma atravessada, então aquilo já tava começando a ficar mais naturalizado pra mim (Rafael, entrevista, 17 de outubro de 2020).

Semana após semana, os resultados apareciam nos registros, isto a partir tanto da evolução musical individual dos ritmistas, que por meio da prática aperfeiçoavam sua musicalidade, quanto da bateria como um todo. Portanto, temos uma gama de recursos compartilhados pelos membros da bateria que favoreciam a aprendizagem dos ritmistas. O desenvolvimento dessa dinâmica de grupo revela suas formas de fazer música, na qual a aprendizagem está intrínseca à prática.

“Vem dançar comigo”⁶, vem tocar comigo

E na sala de aula? Será que podemos levar esta experiência de ensino e aprendizagem da escola de samba para o colégio, para alunos e alunas do ensino fundamental? Afinal,

A música é um veículo universal de expressão que possibilita ao ser humano mostrar suas vivências, suas raízes culturais e seus valores, cabe a nós, enquanto educadores, primeiramente, vivenciarmos essas experiências, para que possamos multiplicar em nossos alunos, por meio de uma postura lúdica, o envolvimento com essa linguagem variada que nos permite uma comunicação além-fronteiras. (SOUZA, et al., 2015, p. 124)

A experiência e observação participativa em escolas de samba de Curitiba foram realizadas pelas duas autoras, em épocas e escolas diferentes. E a partir destas experiências e do nosso encontro como orientanda e orientadora no mestrado, resolvemos ampliar nossa conversa, refletindo sobre estas observações e as possibilidades que poderiam ser multiplicadas no ensino fundamental, para conhecer as raízes culturais desta cidade. Antes de comentar sobre atividades musicais, indicamos explorar o livro “Desvendando a bateria da escola de samba”, de Márcio Coelho e Ana Favaretto. Depois de conhecer os instrumentos que compõem a bateria, inclusive assistindo vídeos disponíveis na internet⁷. Na página 13, apesar de não comentar sua utilização, vemos a ilustração de um apito, que possui muitas funções nos ensaios e apresentação da escola de samba. E quais seriam estas funções? Que tal realizar uma pesquisa em vídeos e entrevistar pessoas que conhecem para saber se elas já perceberam a utilização do apito nos desfiles das escolas de samba?

⁶ Título do samba enredo da Escola de Samba Leões da Mocidade, composto por Marlene Carmelo, para o carnaval de 2012, quando ficou em 2º lugar no grupo A.

⁷ <https://youtu.be/igEDHpHxDpQ> (um exemplo, do carnaval de 2018)

A proposta é observar o papel da bateria numa escola de samba a partir dos desfiles durante o carnaval e se perguntar se todas elas são iguais ou se existem diferenças de formação e instrumentação, número de pessoas, sinais e gestos que conduzem a execução do samba enredo. O exemplo comentado neste artigo é de uma escola de samba de Curitiba. E como é na sua cidade? Que práticas vocês observam na escola de samba da sua cidade que tem semelhanças com as práticas comentadas nesta pesquisa? Nossa intenção é convidar professores e professoras a experimentarem na sala de aula com os alunos e alunas como seria participar de um ensaio numa escola de samba. Que gesto e onomatopeias querem utilizar? Aprender um samba enredo de uma escola da sua cidade ou criar o da turma? Cada sala de aula pode criar uma maneira de ensinar e aprender um samba, inclusive convidando algum mestre de escola de samba para contar suas experiências e praticar com a turma como aprendeu. Aproximando ainda mais esta experiência com as suas aulas de música, abordando-a de maneira pedagógica e possível de ser realizada. É imprescindível que se leve em consideração também que

Ao lidar com várias construções culturais não se pode cair na reprodução exótica, desprovida de valor simbólico para os estudantes. Logo, é possível se pensar em um ensino democrático e inclusivo que respeite as diferenças, não para utilizá-lo como base para a formação dos iguais, mas principalmente por meio dela se constituírem saberes contextualizados. (SOUZA, et al., 2015, p. 128)

As ferramentas observadas para a aprendizagem e prática musical nesta escola de samba como o uso de sinais e gestos, as onomatopeias solfejadas, as coreografias, a imitação e o recurso da gravação também são maneiras que podemos realizar numa sala de aula. Muitas das quais, inclusive fazem parte das propostas de metodologias ativas da educação musical, como a relação da música com o movimento corporal de Dalcroze ou o método O Passo de Lucas Ciavatta, a importância da escuta como base da

musicalidade para Willems, a prática vocal em grupo e o solfejo idealizado por Kodály, a partir da música folclórica húngara como experiência musical antes da teoria, a experiência de tocar em grupo, combinando música e dança, o ritmo da fala, a ênfase na improvisação e criação musical para o fazer musical de Orff e, baseado na aprendizagem da língua materna, a imitação, o desenvolvimento da memória, o estímulo a tocar “de ouvido” e a realização musical em grupo de Suzuki.

Ou seja, a pesquisa apresentada neste artigo pode ser levada para a sala de aula pelas propostas observadas nos ensaios e apresentação de uma escola de samba aliados as práticas que já são feitas em sala de aula. Respeitando as características e o fazer musical de cada tradição cultural e musical de nosso país.

Considerações finais

A abordagem da aprendizagem em música popular, centrada no aspecto social, permite um olhar abrangente ao objeto de pesquisa, pois quando se trata de comunidades de prática, os níveis de envolvimento são distintos, as identidades se constroem à sua maneira e todas as características, embora com aproximações, são diferentes em cada comunidade.

Os membros da bateria **Bafo dos Leões** se relacionam pela paixão em comum que é a prática da bateria de escola de samba, estimulando as relações sociais que possibilitam o surgimento da comunidade de prática, onde os indivíduos aprendem ao se engajarem em atividades significativas. Os ritmistas se encontram regularmente para juntos aprenderem o domínio da prática musical. Dessa forma, criam significados, memórias, formam identidades e desenvolvem ferramentas para alcançar o objetivo, que é o fazer musical de bateria de Escola de Samba. Isto é o que dá coerência à comunidade de prática; é o que faz da **Bafo dos Leões**, uma comunidade de prática.

Apresentamos um conjunto de ferramentas que são utilizadas pelo grupo pra fomentar a aprendizagem e a prática musical da

comunidade. Categorizadas como distintas, no entanto estas ferramentas estão totalmente entrelaçadas. E aqui, sugerimos que como maneiras de compreender e vivenciar a música percebidas naquela comunidade, podem ser levadas para dentro da sala de aula, convidando a uma experiência mais próxima do que acontece numa escola de samba.

No conjunto das ferramentas que apresentamos, temos: a) uso de sinais e gestos: que é uma linguagem também utilizada em outros grupos de percussão, mas cada grupo constrói seus próprios significados; b) onomatopeias solfejadas: que também são utilizadas para a compreensão do estudo das figuras rítmicas em outros ambientes, e na bateria **Bafo dos leões** funciona como método de transmissão das batidas e bossas; c) coreografias: o próprio tocar e andar de uma bateria já compõe uma coreografia, com as baquetas dos surdos levantadas acima das cabeças no espaço entre uma batida e outra, por exemplo. Além disso, movimentos específicos para cada parte do samba enredo foram criados, alguns de maneira espontânea e outros planejados, ajudando na memorização das bossas; d) imitação: recurso sempre utilizado, pois, a transmissão ocorre ao mostrar como tocar cada instrumento; e finalmente e) o recurso da gravação: tanto dos ensaios quanto ao uso de vídeos de outras baterias são ambos utilizados para o estudo em casa, assim, pode-se imitar outro ritmista tocando, pode-se memorizar as bossas, enfim, pode-se avaliar o desempenho e compreender o som do todo da bateria que muitas vezes não se consegue pela concentração na prática do próprio instrumento.

Portanto, a comunidade de prática **Bafo dos Leões**, faz muito uso de comunicação não verbal, tendo o corpo como parte integrante da musicalidade, do fazer musical da comunidade. Fazer musical como sinônimo de aprendizagem, pois quando fazemos, aprendemos. Seja no espaço de uma escola de samba ou na sala de aula de um colégio.

Referências

- ANDRADE, Lucila Pestes de Souza Pires de. *Aprendizagem musical no canto coral: interações entre jovens em uma comunidade de prática*. 100f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2011.
- BLUM, Caroline Glodes. *Carnaval curitibano: o “lugar” de uma festa popular na cidade*. Dissertação (mestrado em antropologia). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- COELHO, Márcio; FAVARETTO, Ana. *Desvendando a bateria da escola de samba*. São Paulo: Formato Editorial, 2012.
- FARIAS, Julio Cesar. *Bateria: o coração da escola de samba*. Litteris E. Rio de Janeiro, 2010.
- FREITAS, Emília Maria Chamone de. *O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira*. Dissertação (mestrado em música). Escola de Música Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4° ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARCELINO, André Felipe; BEINEKE, Viviane. *Aprendizagens musicais informais em uma comunidade de prática: um estudo no grupo de maracatu Arrasta Ilha*. Revista música em perspectiva, v.7 n.1, junho 2014, p. 7-29.
- PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”*. Dissertação (mestrado em música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998.
- SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. Cortez Ed. São Paulo, 2007.
- SCHEPP, S. D. *Aprendizagem em comunidade de prática: ritmistas da Escola de Samba Leões da Mocidade de Curitiba / Simone Daniele Schepp*. – Curitiba, 2021.
- SOUZA, Márcia C. Petrelli de; et al. *Cultura popular em Alagoas: resgate das musicalidades*. In: *Música na escola: caminhos e possibilidades para a educação básica*. Rio de Janeiro: SESC, 2015. (Educação em rede, volume 4)

VIACAVA, Vanessa M. Rodrigues. 2010. *Samba quente, asfalto frio: uma etnografia entre as escolas de samba de Curitiba*. Dissertação (mestrado em antropologia). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

_____. *A escola de samba mocidade azul e as narrativas de (re) construção da tradição no carnaval de Curitiba*. Anais da VI Semana de Antropologia: Desafios da Alteridade, 2014.

WENGER, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. *Communities of practice a brief introduction*. <http://wenger-trayner.com/etienne/> acesso em 20/06/2020.

O exercício improvisacional teatral Campo de Visão: uma experiência pedagógica interativa, imersiva e multissensorial¹

Tainá Roma

tainaroma@hotmail.com

Robson Rosseto

robson.rosseto@unespar.edu.br

Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem.
[...] O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser
aprendido. Nietzsche sabia disso e afirmou que a
primeira tarefa da educação é ensinar a ver. O zen-
budismo concorda, e toda a sua espiritualidade é
uma busca da experiência chamada 'satori', a
abertura do 'terceiro olho'.
Rubem Alves, 2004.

Esse estudo compreendeu uma pesquisa teórica acerca dos elementos constitutivos de distintas partituras na composição da montagem teatral intitulada "Autômatos: *self* da inexistência", associada à investigação prática com base no improviso cênico, na busca de manifestação dos impulsos e das percepções do ator. O exercício Campo de Visão, sistematizado por Marcelo Lazzaratto, tomado como objeto de análise, desenvolve a capacidade improvisacional do ator no momento criativo. Nesta pesquisa, o estudo do referido exercício envolveu a transposição realizada pelo ator do material criativo dos processos improvisacionais para a

¹ Uma versão deste texto está publicada na Revista Rebento, da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Unesp, número 15, jul-dez 2021, ISSN 2764-2062. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/issue/view/29>

cena teatral, na tradução dos impulsos que surgem através dos estímulos vivenciados no momento de sua criação.

Os participantes do grupo de estudos “Campo de Visão: formação do espectador-artista-professor de Teatro”, coordenado pelo orientador desta pesquisa, em parceria com os membros da Cia. Laica de teatro², vivenciaram o Campo de Visão para o desenvolvimento de um processo cênico. O experimento analisado culminou no espetáculo teatral “Autômatos: *self* da inexistência”³, o qual os autores deste estudo participaram como ator e atriz.

O grupo iniciou experimentações para a ampliação da sensibilidade do ator e na busca pela percepção do outro e das potencialidades dos sentidos para além da visão em cena. Cabe destacar, a definição de Lazzaratto para o exercício Campo de Visão:

Trata-se de um exercício de Improvisação Teatral coral no qual os participantes só podem movimentar-se quando algum movimento gerado por qualquer ator estiver ou entrar em seu campo de visão. Os atores não podem olhar olho no olho. Eles devem ampliar sua percepção visual periférica e através dos movimentos, de suas intenções e pulsações, conquistar naturalmente uma sintonia coletiva para dar corpo a impulsos sensoriais estimulados pelos próprios movimentos, por algum som ou música, por algum texto ou situação dramática. (2011, p. 41)

Sendo assim, o exercício propõe a investigação do trabalho criativo por meio da improvisação para a ampliação de repertório, sobretudo corporal, sem a costumeira troca de olhares entre os atores. É comum para o ator recorrer primeiramente a sua visão

² A Companhia surgiu em 2015 com o objetivo de investigar a arte da animação (teatro de animação e cinema de animação), a partir do agrupamento de artistas independentes e com experiências variadas em diversas linguagens artísticas, formada por estudantes e egressos da UNESPAR, dirigida por Fábio Henrique Nunes Medeiros.

³ O espetáculo Autômatos: *self* da inexistência estreou no 27º Festival de Teatro de Curitiba (07 e 08 de abril de 2018) e temporada no Teatro Novelas Curitibanas (03 a 13 de maio de 2018).

para a percepção do entorno, uma vez que é instantâneo estabelecer trocas visuais para o estabelecimento da comunicação. De modo geral, as propostas teatrais utilizam-se majoritariamente do olhar para instaurar relações, quando as dramaturgias são instituídas, no entanto, o Campo de Visão ativa uma percepção diferenciada, a partir do contato com o outro, o espaço, os objetos; por meio de palavras, do contágio, da sonoridade e do silêncio. Nesse sentido, esta pesquisa investigou o processo criativo individual do ator, inserido em um coro de atuantes, para análise da reverberação e contaminação coletiva.

O exercício Campo de Visão permite que o ator “amplie seu potencial criativo, sua gestualidade, enriqueça sua visão de eventuais personagens evitando cristalizações preconcebidas, além de propiciar um mergulho cada vez mais profundo tanto em sua interioridade quanto no universo a ser criado”. (LAZZARATTO, 2011, p. 42). No processo de montagem, o Campo de Visão contribuiu como exercício de preparação do ator, na busca de elementos criativos para compor o espetáculo teatral. Durante os ensaios, o referido exercício potencializou a criação de materiais para a cena, bem como se estabeleceu como linguagem cênica do espetáculo, após ser percebida a potência das imagens que surgiram durante o momento improvisacional. Desta forma, a partir das experimentações primárias do exercício (Figura 1), o improvisado foi adotado em cena, sobretudo no início do espetáculo (Figura 2). Neste momento, os atores passaram a realizar o Campo de Visão como preparação corporal e linguagem cênica durante cenas específicas do espetáculo.

Figura 1 – Atores no exercício Campo de Visão: experimentações.



Fonte: Fábio Medeiros, 2017.

Figura 2 – Atores no exercício Campo de Visão: primeira cena do espetáculo.



Fonte: Juliana Luz, 2018.

De acordo com Lazzaratto (2011), o Campo de Visão é um exercício que desafia e estimula, proporcionando uma visão da parte e do todo evolutivo, ampliando a noção espacial, fortalecendo o ator. O exercício se inicia com a formação inicial pelos participantes de um rigoroso e simétrico U, nomeado de “ponto zero”, neste momento, os atores estão neutros e atentos aos comandos do condutor do exercício. O condutor é encarregado de aplicar os estímulos ao jogo, os quais criam imagens estruturantes que impulsionarão os atores a improvisação criativa. Esses estímulos devem variar durante o processo, a fim de evitar cristalizações e esvaziamento de imagens; e podem surgir a partir de sonoridades, trechos de obras literárias, objetos, dentre outras possibilidades.

Após serem lançados os primeiros estímulos, os participantes do jogo são convidados a formarem imagens corporais inertes – nomeadas de imagens estruturantes – imediatamente após a introjeção do conteúdo. Essa primeira etapa do exercício visa à constituição de imagens internalizadas no ator, para que, numa próxima etapa, essas possam vir a ser externalizadas. Após a introdução do exercício, focalizada nos jogadores de maneira individualizada, o condutor aciona o comando disparador da prática improvisacional chamando um dos atores pelo nome para ser o líder do grupo, responsável pela proposição dos movimentos. Assim, os outros participantes:

[...] devem suspender o movimento que estavam fazendo individualmente e seguir o líder se ele estiver – ou quando ele ou outro jogador que já o esteja seguindo entrar – em seu campo de visão. Os seguidores devem tentar reproduzir o movimento do líder com o máximo de rigor, obedecendo, necessariamente, sua direção e sentido. Isso significa que eles nunca se olharão nos olhos, o que leva os jogadores a ampliar sua visão periférica, sua percepção do espaço e sua capacidade de estabelecer relação com o outro, jogando em cena sem a contracenação frontal a que a maior parte dos atores está acostumada. Se durante a movimentação o líder ou qualquer um dos seguidores ficar sem nenhum outro jogador em seu campo de visão, ele deve suspender

a ação mantendo-se em alerta até que algum movimento entre novamente em seu campo visual. (GONÇALVEZ, 2013, p. 41)

Na prática do Campo de Visão, a imagem estruturante “[...] potencializa o desenvolvimento da noção espacial em seu aspecto exterior” (LAZZARATTO, 2011, p. 57), elemento chave do jogo estabelecido e deve ser concebida antes mesmo de se iniciar a prática, pois é importante o seu processamento no corpo do ator para que determinados objetivos sejam traçados e alcançados durante a ação, possibilitando a criação de um caminho para constituição das imagens cênicas. Desta maneira, o ator toma consciência do percurso a ser alcançado, a fim de construir a dramaturgia do movimento, contudo, se não forem inicialmente estabelecidos objetivos, os atores iniciariam a prática sem prévio planejamento para construir as partituras corporais e, possivelmente, surgiria material destituído de sentido para o trabalho objetivado. Portanto, as imagens propostas pelo ator devem ser nítidas, com base nos elementos internos e externos que o influenciam na elaboração das imagens. Para tanto, é importante aguçar a sensibilidade do ator para que este perceba e assimile os corpos dos participantes, bem como a tridimensionalidade do espaço cênico para a formação do corpo coletivo, tais como as ações corporais propostas, e a arquitetura do espaço.

Esse é o objetivo da Imagem Estruturante, apurar a capacidade de conceber, no improviso, através de movimentos e gestos dos atores, sem nenhum objeto, um espaço nítido que represente algo concreto. (LAZZARATTO, 2011, p. 58)

Com base nesse entendimento sobre o Campo de Visão, a prática desse exercício estimulou a criação individual de todos os envolvidos no processo espetacular analisado, intuindo que dessas imagens surgissem partituras corporais com vistas à constituição do espetáculo teatral. Cabe destacar que o processo criativo foi registrado por meio de filmagens e fotografias, e esses registros, ao

longo dos encontros, respaldaram os debates entre os integrantes do grupo investigado.

A proposta de trazer o exercício como linguagem cênica para se construir a dramaturgia do movimento de determinadas cenas, surgiu a partir de discussões baseadas nas relações humanas automatizadas que foram transpostas para o espetáculo como signos corporais. Essa imagem estruturante, alicerçada na dramaturgia do discurso cênico, conduziu o exercício Campo de Visão e contribuiu no processo de criação individual dos atores. Essa prática criou um arsenal de imagens diversificadas, proporcionando a elaboração de um vasto repertório de partituras corporais utilizado nas apresentações. Lazzaratto afirma que

[...] o trabalho no Campo de Visão é cumulativo, tudo que se faz ali, tudo que se recebe ali, permanece de alguma forma, continua em nós, ele ativa nossa memória corporal, sua dinâmica propõe transformação e não eliminação (2011, p. 76).

Neste sentido, o corpo do ator reverbera e expressa suas experiências anteriores.

O processo criativo a partir do Campo de Visão

Os primeiros meses de preparação da montagem de *Autômatos: self da inexistência*⁴ foram dedicados ao treinamento físico, estudos de textos e levantamento de materiais, estratégias estas que culminaram em uma dramaturgia polifônica. O elenco que executou o Campo de Visão, composto por seis atores, foi dividido em duas tríades, uma denominada Neo e outra Clara.

⁴ Do início do processo criativo até o espetáculo houve troca de atores, o elenco final foi composto pelos seguintes artistas: Jade Rudinik, Janaína Graboski, Jean Carlos Cequinel, João Muniz, Maurício Gabardo, Paulo Santos, Robson Rosseto e Tainá Roma.

Ambos são personagens base do texto⁵ proposto pelo diretor da encenação. Essas tríades constituíram as personagens dramáticas do espetáculo, cada uma delas organizada por três atores que representaram distintas camadas das mesmas personagens: ego, alterego, narrador. Como proposta, o exercício Campo de Visão foi realizado, simultaneamente, pelas duas tríades formadas; assim, os estímulos foram direcionados para a criação das camadas das referidas personagens, sobretudo, a investigação da tomada do gesto individual para possível diferenciação de cada tríade e personagens em cena.

A tomada do gesto pressupõe a retomada de consciência do movimento por parte ator. Matteo Bonfitto (2002), em sua pesquisa sobre o ator compositor, relembra que para o encenador Constantin Stanislavski, os movimentos involuntários surgidos a partir da repetição de impulsos tornam-se ações e essa transposição pode significar a apropriação da personagem por parte do ator e com o intenso trabalho de repetição o ator se concentra em preencher e justificar essas imagens pré-concebidas por impulsos criativos e lapidá-las como ações cênicas objetivas. O Campo de Visão intenta que os atores sintam o líder, sua intensidade e intencionalidade ao se movimentar, uma vez que, “a intencionalidade é uma escolha, é operada racionalmente; a intensidade é uma latência, é um impulso, é a chama que motiva o fazer”. (LAZZARATTO, 2011, p. 77)

Neste processo de pesquisa da personagem, inicialmente, houve uma tendência à mimese da ação, no momento em que os atores procuravam imitar fielmente os movimentos do líder, e indagavam sobre a necessidade de reproduzir gestos pessoais do líder de difícil acesso, neste contexto o coro estabelecido pelo jogo se tornou um quase-ser autômato que imita a realidade, porém sem a capacidade de executá-la com significado próprio. O campo de jogo é constituído no momento em que o ator está formando e assimilando o movimento produzido pelo líder. Após a tomada do

⁵ Os personagens Natanael e Clara são personagens do conto “O Homem de Areia” (1817) de Ernst Theodor Amadeus Hoffmann.

gesto pessoal do líder pelo conjunto de atores, este coro é inserido na paisagem proposta pela atmosfera cênica e o gesto pessoal torna um gesto global cheio de personalidades. Os atores são contagiados mutuamente, inferem e são interferidos pelas percepções, mesmo estando todos executando uma única sequência gestual, pois nesta ação coexistem diferentes *personas*, sensações, pesos e intencionalidades. Aqui reside o cerne desta pesquisa, a tomada do gesto, produzido pelo líder, pelos atores e a materialização deste em diferentes nuances que fossem perceptíveis aos espectadores. Tendo como exemplo, os alteregos de Neo ou Clara executam os mesmos movimentos propostos pelo líder, porém com intencionalidades distintas, dado que o alterego imprime significado ao vivido pelo ego (Figura 3).

Figura 3 – Campo de Visão no espetáculo “Autômatos: *self* da inexistência”



Fonte: Juliana Luz, 2018.

O exercício Campo de Visão, proposto inicialmente como ponto de partida para o processo criativo, ao longo da montagem foi assumido como estética cênica, e aos poucos se distanciando da

busca pela mimese do movimento e se transformando em uma apropriação dos movimentos de forma sensorial. Desta forma, a conectividade estabelecida pelo grupo ao longo das práticas, permitiu aos atores atingir camadas perceptivas mais profundas e apropriações conscientes da personagem em execução.

A preparação do ator se expandiu, ampliou seu repertório corporal, contribuindo para novas proposições de partituras cênicas. A organicidade que o grupo estabeleceu com a prática constante do exercício transformou a reprodução das imagens na descoberta das intenções e sutilezas de cada personagem e dos gestos pessoais. Assim, os atores gradativamente se atentavam nos signos propostos por seus líderes, na intenção de cada ação efetivada a partir do peso colocado em partes do corpo, na velocidade dos movimentos e nos estímulos externos que rodeavam o espaço de criação, interferindo no caminho das ações apresentadas. Nessa perspectiva,

O ator assim conhece a peça sob o ponto de vista racional e sensorial de todos os personagens a partir do ponto de vista racional e sensorial dos atores que interpretarão tais personagens em uma troca de estímulos constante e revitalizadora. (LAZZARATTO, 2011, p. 88)

Na experiência apresentada, constatamos que a pesquisa priorizou a composição de imagens que significavam os gestos representativos das personagens. O exercício permitiu que os atores significassem a mesma personagem, reproduzindo o movimento proposto pelo ego (Neo ou Clara) da sua maneira. Neste momento, foi possível observar a tomada do gesto pelos atores, transformando o movimento proposto pelo líder em três gestos pessoais, com nuances próprias, compondo um gesto global baseado nas intenções dos personagens. A análise da criação das partituras imagéticas a partir do exercício improvisacional Campo de Visão foi ampliada por meio da nossa participação ativa no processo como pesquisadores e, principalmente, como ator e atriz, interpretando o ego dos personagens Neo e Clara.

Para o alargamento das percepções pessoais e aprofundamento do tema, entrevistas foram realizadas com todo o elenco. A partir das respostas obtidas foi possível constatar a importância que o exercício imprime para a preparação do ator, agindo não apenas no desenvolvimento das partituras, mas ativando diferentes camadas de percepção que contribuem desde a criação das proposições corporais das personagens ao jogo que produz a dramaturgia da cena. Os atores entrevistados, de maneira geral, relataram que o Campo de Visão aguça diferentes sentidos em resposta a seguinte questão: Qual a diferença da utilização do exercício Campo de Visão como treinamento para atores em relação a outras metodologias utilizadas para a montagem de um espetáculo vivenciada por você? De acordo com o ator Robson Rosseto:

O Campo de Visão é muito diferente das outras propostas de treinamento vivenciadas por mim, pois é uma prática que aguça de forma igualitária os canais perceptivos, ativa os sentidos, assim como a intuição; e por ser um exercício coral improvisacional, o treinamento contribui para o autoconhecimento do ator e estimula/potencializa a ampliação do repertório corporal. (2018)

O acesso a outras camadas perceptivas amplia a percepção sobre o que se passa na cena, uma vez que, o líder deve propor um diálogo corporal com o espaço, e estar em estado de atenção as trocas de movimentação para que os demais atores possam acessar e se apropriar da partitura proposta. O ator Maurício Gabardo relatou que sente “[...] facilidade em assimilar o movimento dos líderes dentro do campo de visão, mas sempre sabendo que a ideia não é reproduzir exatamente o mesmo movimento, mas sim o que chega dentro do seu campo de visão.” (2018). Como ator e atriz do processo desenvolvido, afirmamos que o acesso a outros sentidos, além da visão, é fundamental para a dinâmica do exercício, pois o líder deve estar totalmente em consonância com seus seguidores, com o outro grupo que também executa o exercício e com o espaço relacional, para que seja possível a formação das partituras

imagéticas corporais que irão transpor a personagem para a cena. O líder é alimentado de estímulos a todo o tempo e esses elementos são capazes de criar singularidades para cada personagem.

A partir das *personas* propostas: Neo, seu narrador e alterego; e Clara, com os mesmos, foi possível identificar as distintas reações de cada ator aos estímulos sensoriais, de acordo com as diferentes velocidades, pesos e as intencionalidades imprimidas. Segundo Robson Rosseto, ator que interpretou o personagem Neo:

O Campo de Visão interfere completamente na ação do personagem, uma vez que é necessário estar em absoluta atenção para a apropriação do movimento do líder, ou quando estou no papel de líder, produzir os gestos de forma que seja de fácil assimilação para os demais atores, pois na prática do exercício estamos todo o tempo produzindo imagens, de acordo com o contexto do espetáculo. (2018)

Os atores em seus relatos afirmaram o que Lazzaratto expõe em seus estudos, acerca do uso de seu repertório gestual e imaginário para a composição de partituras, sendo possível criar conexão entre movimento, ação dramática e exercício improvisacional. O repertório pessoal que cada ator propõe em cena demonstra o imaginário latente acerca da temática da peça durante a sua execução, o que permite significar, com o discurso cênico proposto, todo e qualquer movimento realizado durante o Campo de Visão. Nos momentos de experimentação foi possível identificar e registrar pontuais movimentos e sequências que permitiram aos líderes aumentar seu repertório para futuras proposições.

O treinamento intenso para composição das partituras imagéticas das personagens delineou aos atores os momentos que eram propostos na encenação e permitiu que experimentassem as sensações e as reações da personagem em distintas situações, a fim de pesquisar suas diferentes criações imagéticas para obterem consciência de quais proposições ganhariam mais potência em cena. A título de exemplo, em um determinado momento do espetáculo, o personagem Neo, com intenção macabra, descrevia

para Clara um episódio ocorrido na sua infância, o momento cênico imprimia tensão na atmosfera espetacular. Durante as experimentações corporais para compor a personagem Clara, um movimento recorrente era o de levar as mãos aos ouvidos, gesto que permaneceu nos ensaios e nas apresentações, constituindo um gesto pessoal do material poético da personagem. Esse gesto em cena evidencia a improvisação pesquisada ao longo dos ensaios, uma vez que, encontrou nas repetições os signos e as intencionalidades para a partitura imagética colocada em cena, pois mesmo não sendo idênticas as repetições da sequência de movimentos, o signo e a intenção, uma vez traçados, definidos, testados e internalizados; permaneciam.

Os atores entrevistados também relataram suas apropriações poéticas através das respostas para a seguinte questão: “No momento em que sua personagem está seguindo o líder no Campo de Visão como é a assimilação dos movimentos? É possível notar alguma diferença do movimento original proposto? Se sim, por quê?”

Sim, a movimentação corporal nunca é exatamente igual à proposta do líder, pois o objetivo é a apropriação dos movimentos realizados pelo líder de acordo com as intenções de cada personagem. Desta forma, cada ator produz movimentos muito próximo do líder, com pequenas nuances e intensidades diferentes. (ROSSETO, 2018)

Essa pesquisa processual, teórica e empírica acerca das partituras imagéticas criadas através do exercício Campo de Visão, que culminou em um espetáculo teatral, possibilitou aos atores a criação e a permanência das dramaturgias do movimento dos corpos atuantes. A partir da experiência relatada foi possível verificar no corpo dos atuantes as diferenças que Lazzaratto pontua na assimilação dos movimentos, na tomada do gesto do líder para além de uma simples reprodução, como uma (re)elaboração do que é percebido.

Os registros dos participantes do processo, por meio das entrevistas concedidas, e os relatos dos espectadores que foram colhidos após as apresentações em rodas de conversas proposta

pela Cia Laica entre a companhia e os espectadores do espetáculo, contribuíram para a constatação de que a prática do exercício improvisacional Campo de Visão auxiliou na permanência do gesto intencional de cada personagem. Compreendemos que a personagem não se efetiva nos moldes clássicos ao se adotar o Campo de Visão como linguagem cênica.

Os signos criados em processo de levantamento de espetáculo e preparação de ator tiveram como base personagens dramáticas, porém, em função da proposição do espetáculo, o que aconteceu foi à tomada das personagens dramáticas do conto “O Homem de Areia”, de Hoffmann, para transposição da dramaturgia textual em dramaturgia do movimento, compondo a partir de gestos pessoais de cada personagem dois blocos – personagens Clara e Neo – de gestos globais inseridos numa atmosfera cênica, significando as disposições dos corpos atuantes pelo espaço a partir do exercício Campo de Visão.

A pedagogia do condutor no Campo de Visão

[...] porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver.
Rubem Alves, 2004

A experiência empírica do ator com a improvisação no Campo de Visão ocorre em um primeiro momento a partir da orientação de um condutor. Por esta razão, cabe refletir acerca do fundamental papel da figura do condutor, no espaço da pedagogia teatral, uma vez que ele é

[...] um estimulador, um conhecedor dos dispositivos internos do ator. Ele precisa conhecê-los profundamente, compreender suas escolhas, perceber seus maneirismos, saber como interferir de acordo com cada ator, saber que tipo de estímulo pode funcionar para um e não para outro. (LAZZARATTO, 2010, p. 242)

Sendo assim, a condução de um processo cênico, de um exercício improvisacional, é um ato que educa e estimula o percurso da criação pessoal, em um processo de ensino e aprendizagem. A sistematização do Campo de Visão por Marcelo Lazzaratto organiza e potencializa a criação artística com base nos princípios do exercício, para tanto, o condutor/professor de teatro trabalha tanto as subjetividades impressas, dos atores e dos personagens, quanto a composição cênica. O condutor necessita estar atento e sensível para que os estímulos sejam propostos em momentos apropriados, para potencializar a criação. Além disso, se for o caso, o condutor identifica quais estratégias são possíveis para desbloquear os participantes ou um determinado ator, e ainda, elabora metodologias distintas para cada grupo. De fato, o papel do condutor é de suma importância para o desenvolvimento do processo criativo, requer planejamento pedagógico para alcançar os objetivos de uma específica prática, neste caso, a ampliação de repertório por meio do exercício Campo de Visão.

A dinâmica do jogo improvisacional estimula a espontaneidade, evidenciando o nível intuitivo e perceptivo como vitais para qualquer situação de aprendizagem. Estes procedimentos injetam energia diferenciada no corpo cotidiano, abrindo espaço para levar à cena novas maneiras de pensar, resultando em uma expressão artístico/estética mais autônoma. Esta potencialidade do jogo deve ser salientada por professores condutores a fim de atingir potências singulares para futura formação de um material coletivo. Por meio da linguagem teatral, no nível da produção e da recepção, o jogo carrega qualidades em sua estrutura, passível de contínua reflexão entre os envolvidos, capaz de solucionar, lapidar, constatar e, até mesmo, manter as proposições cênicas; produzindo caracterizando um diálogo produtivo e investigativo sob as diferentes leituras. (ROSSETO, 2018)

Para Ryngaert (2009) pensar sob o ponto de vista da formação é ter o olhar voltado para os jogadores, fazendo-se necessário que os próprios jogadores em determinado momento assumam o papel de espectador do processo para analisar o envolvimento e

desenvolvimento dos outros jogadores, assim, se tornam corpos cientes da capacidade de jogo daqueles outros corpos atuantes no sistema improvisacional. A capacidade de jogo circunscrita no exercício cênico é capaz de criar estofo para futuros processos criativos.

O trabalho do ator no Campo de Visão demanda descobertas psicofísicas, exige esforço interno para desvendar intenções e intensidades corporais e/ou de uma determinada personagem. Esta ação mobiliza o intelecto associada com os impulsos sensoriais no momento da improvisação, conferindo ao condutor a mediação dessa experiência, com o propósito de transformação do material poético que se está processando.

A comunicação sensorial no exercício improvisacional Campo de Visão e a flexibilidade requerida para estar em estado de improviso dos atores, exige do condutor uma visão formativa, tornando-se encarregado para selecionar estratégias com vistas aos seus possíveis desdobramentos, uma vez que, “joga-se para si, joga-se para os outros, joga-se diante dos outros.” (RYNGAERT, 2009, p. 33). O condutor é responsável pela visão do todo, pois a prática do Campo de Visão estabelece dinâmica própria aos corpos dos atores, em razão da absoluta concentração nas ações propostas pelo líder, reverberado pelos corpos em coro. O Campo de Visão solicita dos participantes a capacidade de jogar, é preciso estar atento a tudo que acontece em sua volta para poder dialogar poeticamente com os estímulos recebidos, na maioria das vezes, trazidos pelo condutor. Por esta razão, a sua prática é um processo de educação e formação para atores, não se caracteriza como um exercício sistemático com regras absolutas e solicita do condutor constantes tomadas de atitudes para a condução do processo improvisacional.

O Campo de Visão como exercício cênico e meio de exploração para a constituição de personagens potencializa a criação dos jogadores, desperta sensações e sentimentos, sobretudo expande o repertório corporal do ator, para novas possibilidades de movimentos que se desdobram em palavras, ações, pausas e qualquer outro afluente que deságua na atuação proposta pelo momento cênico.

A pedagogia do condutor para o direcionamento dos atores no Campo de Visão quando estão pesquisando a construção de uma personagem deve deter-se tanto nas individualidades, quanto nas atividades coletivas, e ainda, na união do gesto individual proposto para composição de um gesto global da cena. Neste trabalho, os gestos devem estabelecer diálogos, concatenando a capacidade de jogo das personagens com a atmosfera sugerida pela dramaturgia cênica, desta forma, o condutor assume neste momento, a visão da parte pelo todo e do todo pela parte, fazendo-se capaz de orientar, instigando os jogadores/atores a fins específicos.

Michael Chekhov (2010) nos fala sobre a capacidade e o potencial da atmosfera, dramaturgicamente, para aprofundar o desempenho coercivo dos atores. No Campo de Visão a atmosfera proposta move os jogadores, influenciando em cada nuance dos movimentos efetivados. Caso os atores não se tornem corpos ativos desta atmosfera, o jogo não possuirá fluxo contínuo e a improvisação perde veracidade, não adere significado ao contexto pesquisado. O líder do Campo de Visão deve manter a atenção às atmosferas aguçadas e o condutor faz-se presente para facilitar este caminho do líder e a assimilação dos demais. Neste momento, os atores que seguem o líder podem se concentrar em suas capacidades criativas, de acordo com Chekhov (2010) sem correr o risco de se desconectarem com a necessária atmosfera. Nesse sentido, o condutor faz apontamentos e intervenções necessárias para garantir a fluência e a plena pesquisa no interior da improvisação.

O Campo de Visão é um território em que se pode investigar a complexidade do trabalho do ator. Nele cabem todas as propostas, todos os estilos e podemos mesmo dizer, todas as linguagens que a contemporaneidade processa sob o termo da arte teatral (LAZZARATTO, 2011). No processo do espetáculo *Autômatos: self* da inexistência, o condutor do exercício Campo de Visão foi o encenador do espetáculo, no qual afirma as possibilidades de trabalhar diferentes metodologias em diálogo com o exercício:

Muitos exercícios de *foco* e de olhar, *triangulação*, associados a uma variação do *Campo de Visão* e exercícios de ‘coro’ foram realizados e adaptados. Muitas questões foram demolidas, inclusive de princípios do uso de máscaras, justamente porque estávamos investigando uma poética do olhar, e por isso havíamos recorrido a esses dois grandes recursos: um conjunto de exercício sobre olhar do princípio do teatro de animação e o *Campo de Visão*. (MEDEIROS, 2018, p. 253)

Com base nessa intersecção entre a experiência com a montagem de um espetáculo teatral e um estudo baseado num específico exercício metodológico de pesquisa e preparação, é possível afirmar que o ato de conduzir a prática improvisacional teatral está diretamente ligado à pesquisa pedagógica do professor de teatro e/ou encenador, exigindo do ato de conduzir/ensinar, pesquisa contínua, assim como assinala Paulo Freire:

Enquanto ensino continuo buscando, recuperando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011, p. 30)

Cabe destacar, a importância da ação e reflexão no processo de condução de qualquer prática teatral, este exercício metodológico permite que seu processo seja modelado após as experiências, propiciando ao condutor e ao jogador a reflexão sob futuras ações a serem desempenhadas, tornando o laboratório do ator um terreno sólido, facilitando o caminho criacional. A experiência requer um gesto de interrupção para sua análise, suspensão de automatismos, para ser possível uma exploração analítica, em função do necessário acabamento das partituras formadas, as lapidações cênicas. Para Jorge Larrosa Bondía (2002) a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. No decorrer dos experimentos, os atores são tocados por muitas informações e sensações potentes e o condutor assume, neste momento, o papel de orientador à reflexão das imagens criadas, capaz de selecionar

os materiais criativos para o desenvolvimento do processo cênico. Ainda nas palavras de Bondía,

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. (2002, p. 24)

Nesta perspectiva, o condutor deve explorar a abertura, a disponibilidade e a passividade dos atores no momento do jogo, contribuindo para que a experiência seja um processo reflexivo e como dispositivo de criação. Assim sendo, a prática experimentada é meio de exploração, com vistas à concepção do produto cênico final, empreendida de forma coletiva, de acordo com cada processo, grupo e perspectivas estéticas. No espetáculo analisado “Autômatos: *self* da inexistência”, a concepção da encenação é do diretor do grupo, porém ao longo do processo de criação dos personagens, os atores foram convidados à reflexão com base nos exercícios experimentados.

A palavra experiência, derivada do latim *experientia*, expressa a junção de três partículas que caracteriza o trabalho do ator e do condutor no momento da criação, sendo elas: *ex*, *perieentia*; nesta ordem, significam: fora, perímetro e ação de conhecer. Com o propósito de atingir uma compreensão de grupo, o processo de criação por meio do Campo de Visão é estimulado por tudo que circunda o espaço cênico e pode ser compartilhado com o espectador, nesse sentido, faz-se necessário o conhecimento espacial de forma minuciosa e consciência acerca da importância do olhar do público. Neste trabalho, como ator e atriz, experimentamos o exercício para alcançar os resultados obtidos, ocasionalmente, assumíamos a posição de observador(a) do processo em desenvolvimento, sobretudo da condução do exercício, quando observamos a evolução das cenas no próprio corpo e na constituição da montagem cênica. Com base nessa

vivência, constatamos que o orientador transforma o indivíduo e o coletivo, de forma simultânea.

Improvisar, sobretudo, é se abrir ao acaso, o que coloca o ator em posições vulneráveis, neste sentido, o condutor deve ser capaz de criar uma atmosfera de confiança para estimular as capacidades sensoriais dos atores e conduzir as partituras corporais criadas. Por esse motivo, na formação inicial do condutor, do professor de teatro, faz-se necessário o contato com distintas experiências criativas improvisacionais, para que em sua ação profissional ele seja capaz de aguçar a sensibilidade dos estudantes, dos atores, e de concatenar dramaturgia textual com dramaturgia do movimento cênico de forma efetiva em qualquer que seja o exercício improvisacional utilizado metodologicamente.

Considerações finais

O Campo de Visão mostrou-se uma potente estratégia para o trabalho do ator e para construção de partituras corporais, contemplando as distintas propostas pedagógicas que surgiram dos direcionamentos do diretor que se predispôs como condutor do Campo de Visão e propositor do discurso encenado no espetáculo “Autômatos: *Self* da Inexistência”. Os princípios do Campo de Visão sistematizados por Marcelo Lazzaratto salientam a extrema necessidade da figura do condutor, que se edifica pautada em funções específicas, quando potencializa a cena, a personagem, a situação, sobretudo, quando estimula a sensibilidades dos atores.

“Improvisar faz o corpo pensar” (LAZZARATTO, 2011, p. 29), o referido exercício se mostrou capaz de estimular a construção de abundantes imagens, que contribuiu no acervo pessoal do ator, em sua memória corporal, para as apresentações do espetáculo analisado. Cabe sublinhar a necessidade da sua prática continuada, uma vez que a interrupção do treinamento e/ou intervalo entre os encontros para o desenvolvimento do exercício pode resultar na perda do domínio

alcançado previamente, sendo necessário a retomada da prática para alcançar a pronta reação dos corpos atuantes.

O exercício improvisacional Campo de Visão como método de estudo da personagem e o papel pedagógico do professor de teatro como condutor do mesmo, engendra possibilidades infinitas para a pesquisa teatral, uma vez que impõe ao condutor a flexibilidade necessária para o estabelecimento de atmosferas cênicas, na criação de dramaturgias, na introdução de distintos estímulos e informações, constituindo-se como um intermediário do discurso cênico investigado.

No Campo de Visão inexistente a possibilidade do olho no olho, o que ocasiona a ampliação dos canais sensitivos ao exigir do ator aumento de sua visão periférica, quando descobre interlocuções singulares com os demais atores e com o espaço. O exercício improvisacional analisado se mostrou eficiente como treinamento para a criação artística e para o estudo e a elaboração de personagens, especialmente, possibilitou uma reflexão do papel do artista-professor atuante no processo e como condutor desta prática, com base na sua sensorialidade, ao explorar novas maneiras de conceber uma relação com a cena.

O processo cênico analisado, autoral e coletivo, originou-se a partir de três eixos: condutor, jogadores e espectadores. Por certo, essa tríade, ao exercer a autonomia que lhes cabe perante o acontecimento cênico, fundamentada pela troca de experiências e, sobretudo, alicerçada por diversas singularidades, produzem conhecimentos artísticos, capazes de serem transcritos no espetáculo final. De fato, os atores em jogo ativam os sentidos, estimulam a imaginação e promovem uma experiência profundamente interativa, imersiva e multissensorial.

A prática desenvolvida está associada com a formação do professor de teatro, que deve contemplar vivência em projetos de encenação, comprometida com o aprofundamento das discussões vinculadas às perspectivas teóricas, artísticas e estéticas. Efetivamente, a prática pedagógica do professor está envolta pelas múltiplas experiências artísticas por ele vivenciadas. Portanto, no

momento em que o educador lança uma proposta ou dialoga sobre uma prática teatral com os estudantes/atores, ele tece relações pautado no seu arcabouço estético.

Referências

ALVES, Rubens. A Complicada Arte de ver, *Folha Online*, São Paulo, 26 out. 2004. Seção Colunistas. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, nº19, p. 20 - 28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

BONFITTO, Matteo. *O ator Compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CHEKOV, Michael. *Para o Ator*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

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

GONÇALVES, Michelle e LAZZARATTO, Marcelo. IFIGÊNIA e o Campo de Visão: poesia visionária. *Pitágoras 500*, vol. 4, p. 39 - 53, abr. 2013.

LAZZARATTO, Marcelo. *Campo de Visão: exercício de linguagem cênica*. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia Helena, 2011.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes. Proposições da direção teatral para uma pedagogia com recursos do teatro de animação e/ou da dramaturgia da imagem. *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*, vol. X, p. 238 - 257, set. 2018.

ROSSETO, Robson. *Interfaces entre cena teatral e pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor*. Jundiaí: Paco, 2018.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. Trad. Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Proposições da direção teatral para uma pedagogia com recursos do teatro de animação e/ou dramaturgia da imagem¹

Fabio Henrique Nunes Medeiros
fabionunesmedeiros@gmail.com

O texto aborda como um ensaio-memorial proposições que foram elaboradas a partir de experiências teórico-práticas em âmbito de ensino-aprendizado formal e informal, bem como em processos de criação artística que se utilizaram de recursos do teatro de animação e/ou da dramaturgia da imagem como uma metodologia, norteadas por três eixos: percepção, representação e composição.

Os procedimentos aqui apresentados foram aplicados e desenvolvidos em cursos livres e *workshops*, em extensão universitária, na docência em ensino superior nos cursos de teatro, artes cênicas e cinema, e, principalmente na prática de direção teatral.

Essa proposta de metodologia para a formação segue três grandes eixos norteadores: Percepção (observação, princípios, atenção, sensibilização sensorial), Representação (meios, formas - como fazer) e Composição (linguagem, exercício de elaboração de um discurso artístico). Todas essas “modalidades” interligadas e sob o foco da figura da direção como um mediador na composição da cena, considerando que essa figura elabora e desenvolve procedimentos que culminam em um “produto” artístico.

Cabe frisar que, nessa perspectiva, a abordagem mais se alinha a uma visão semiótica da cena, na qual, entre outras coisas, observa a cena como uma máquina de sentidos que emanam de todas as camadas discursivas, sejam linguísticas ou não-linguísticas, de que

¹ Este texto é uma versão atualizada do artigo publicado na Revista URDIMENTO - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 32, p. 238-257, 2018. DOI: 10.5965/1414573102322018238.

todos os elementos produzem signos na cena, sem que necessariamente se estabeleça uma hierarquia ou subordinação. Isto é, entendendo que estabelecer uma hierarquia, como um paradigma, dentro dos elementos que compõem uma obra teatral pode seduzir e limitar o fator estruturante da linguagem teatral no seu aspecto polifônico. Essa subordinação pode e acontece, mas deve ser estabelecida pela encenação, e não por um modelo que, historicamente, em determinados períodos, esteve centrado no dramaturgo, no diretor ou no ator.

A expressão *dramaturgia da imagem* é objeto de inúmeros estudos atuais que estão em plena ebulição e seguem diferentes abordagens e segmentos. Assim, por uma questão metodológica, para localizar a perspectiva dessa abordagem, utilizo-me dela primeiramente, entendendo dramaturgia como uma “escritura” teatral que se sustenta no tripé das matrizes das linguagens verbal, sonora e visual, e se operacionalizam pela manipulação desses códigos que se interpenetram, podendo deste modo ocupar diferentes relevos de acordo com cada proposição estética. Assim sendo, não está obrigatoriamente centrada no ator como senhor da manipulação desses códigos, isso porque as relações de subordinações ou não se devem à encenação. A dramaturgia da imagem ou da visualidade enfatiza o uso da imagem como principal fator da encenação. Isso não significa a exclusão por completo das demais matrizes da linguagem, uma vez que, como já dito, elas se interpenetram. Em termos práticos, a dramaturgia da imagem reconhece e explora as várias instâncias da cena como fatores dramáticos essenciais, tais como figurino, cenário, luz, sonoridade, espaço, os movimentos, os objetos, a projeção, etc. Entendo essas instâncias como linhas discursivas que fazem a tessitura da linguagem teatral e não apenas como colaboradoras de um discurso, mas como o discurso em si.

Pode-se dizer que o “teatro de atores” esteve, por muito tempo, preso a uma matriz verbal e sonora, devido a fatores históricos e culturais, o que pode ter limitado o desenvolvimento

de aspectos da linguagem visual. Diferentemente ocorre no teatro de animação, que tem a matriz visual como parte de sua estrutura.

Além de dar cabo a esse entendimento, o recorte desse texto se direciona em observar o teatro de animação em relação à dramaturgia da imagem.

Sempre relutei em denominar o teatro de animação como um gênero do teatro, defendendo então reconhecê-lo como uma linguagem teatral autônoma e específica. Isso não qualifica ou desqualifica essa forma de expressão, mas demonstra um entendimento estrutural sobre ela, a partir de uma leitura da essencialidade dessa linguagem, portanto, fenomenológica.

O teatro de animação é uma linguagem que se aproxima veementemente das artes visuais, talvez até mais do que do próprio “teatro de atores”. Essas ligações com a sintaxe visual estão num nível estruturante cujos percentuais de conexões são difíceis de mensurar, especialmente por estas serem internas. Contudo, é preciso admitir que ela está na raiz dessa linguagem.

O boneco é um ícone, signo de um personagem vivo, em geral de um personagem dramático. Concebido e realizado pelo homem, coisa ou objeto, ele é uma obra plástica cuja expressão artística depende de nosso olhar. O espaço cênico tem também um caráter plástico assim como o bonequeiro que se produz na rua com um boneco, sem empanada. Todos, à exceção do homem, são artificiais. Esta é a razão porque certos artistas qualificam o teatro de bonecos de teatro de artes plásticas animadas (JURKOWSKI, 2000, p. 116).

Para além do boneco ser o ícone do teatro de animação, hoje, podemos dizer que o ato e efeito de animar um objeto, parte de um corpo, ou mesmo o “invisível”, passam a ser a representação mais concreta do teatro de animação na contemporaneidade, e, para tal, a imagem é a *pedra de toque*²

² Figura de linguagem para aludir algo que POR ALI SE MANIFESTA, a ESSÊNCIA ou NATUREZA que define algo.

A imagem é um elemento que alicerça a animação, pois a animação dá vida a algo que se vê. Mesmo no teatro de pulgas, que anima o invisível, requer a presença de um animador (imagem) que com seus movimentos e gestos (imagem) proporciona a animação, ou seja, o que se vê. É na imagem que se concentra a síntese dramática do teatro de animação. O teatro de animação “é a arte da imagem e do movimento”, “suas formas são símbolos” (AMARAL, 1996, p. 245).

Recorrendo à etimologia, a palavra *drama* vem do grego que significa *ação*, e do latim [*imago*], que significa a representação visual de um objeto, que já no grego é *eidōs*, derivando a palavra ideia. Sendo assim, seria possível entender a palavra dramaturgia como uma espécie de agrupamento de ação-imagem-objeto-ideia? Seguindo uma lógica semântica de associação entre essas definições, pode-se pensar que a dramaturgia trata da ação da imagem a partir de uma ideia. Nesta perspectiva, “o drama não se escreve, o drama surge na cena [é um] conflito intersubjetivo [...] entre os diversos elementos cênicos: espaço, imagem, corpo e som” (SANCHEZ, 2002, p. 38).

Portanto, considerando que o drama se constitui de elementos espaciais, corporais e sonoros, bem como da imagem, essa abordagem vai discutir algumas formas de fazer e aprender o teatro de animação em relação com a dramaturgia da imagem.

No dramático, o mistério é aquele momento em que ele avança do âmbito de sua própria linguagem para um outro mais elevado e que lhe é inacessível. Desse modo, nunca se pode expressá-lo em palavras, mas somente na representação; é o ‘dramático’ em sua acepção mais rigorosa (BENJAMIN *apud* LEHMANN, 2007, p. 77).

Neste sentido, podemos recorrer primeiramente a algumas acepções novas sobre dramaturgia, tais como a dramaturgia visual (que pode ser tratada como sinônimo de dramaturgia da imagem), categoria “mais usada hoje em dia para designar um espetáculo sem texto e baseado numa sequência de imagens” (PAVIS, 2017, p.

208). Entretanto, o próprio autor se contrapõe: “O critério da dramaturgia visual não é a ausência de texto na cena, mas uma forma cênica cujo aspecto visual (*visuality*) é DOMINANTE a ponto de se impor como aquilo que constitui a principal característica da experiência estética” (*idem*, meu grifo).

No lugar de uma dramaturgia pautada pelo texto, uma *dramaturgia visual* parece ter alcançado predomínio absoluto no teatro do final dos anos 1970 e dos anos 80 [...]. ‘Dramaturgia visual’ não significa aqui uma dramaturgia organizada de modo exclusivamente visual, mas uma dramaturgia que não se subordina ao texto e que pode desdobrar sua lógica própria (LEHMANN, 2007, p. 153-154).

Contudo, esses conceitos nos servem como bússola para entendermos nossas práticas, de modo que a questão de investigação observa como trabalhar componentes da dramaturgia da imagem e do teatro de animação como proposta pedagógica.

Os procedimentos aqui levantados são apoiados tanto em formas consagradas, como também em adaptações muito vivas, uma vez que foram experimentadas no calor do exercício teatral (em salas de aulas com alunos de teatro, em processos de montagens de espetáculos e no evento teatral em si, que encontra o público). Deste modo, essas proposições são experiências peculiares realizadas em determinados grupos para fins específicos, mas que podem servir como proposições em algum processo artístico ou em ambientes pedagógicos.

Assim como muitos diretores e pedagogos de teatro costumam recorrer a folguedos e a brincadeiras populares, bem como a outras manifestações lúdicas para suas proposições, aqui também foi adotada essa recorrência, tanto diretamente da fonte da brincadeira popular como também por meio de vivências de *workshops* e oficinas. Contudo, nenhum dos jogos aqui revisitados foi realizado da maneira tradicional, tendo todos passado por inúmeras adaptações, de modo a enfatizar as questões que se objetivava desenvolver. Um exemplo explícito é o jogo “ZIP, ZAP”, cuja

versão mais conhecida é a de Augusto Boal, a qual foi utilizada como referência inicial.

Quando eu perguntava aos participantes se conheciam este jogo, sempre havia alguém que se manifestava afirmativamente. Nesse momento eu dizia: “Então esqueçam”. Mesmo assim, começávamos o jogo como ele parece ser, para logo em seguida iniciar a propor as modificações. Essas mudanças eram tão grandes e possuíam objetivos tão específicos (desenvolver o FOCO pelo som, imagem e movimento) que quase não era possível reconhecer o jogo proposto inicialmente. Ou seja, partiu-se desse “jogo-marco-zero” para então atingir questões mais complexas do desenvolvimento da expressão do ator para uma PERCEPÇÃO da animação. Nesta versão do exercício é possível trabalhar vários canais expressivos de comunicação.

Mencionar esse exemplo serve para situar uma ação prática que percorre boa parte dessa metodologia, não cabendo, infelizmente, descrever aqui todas as etapas e sequências dos jogos para sua aplicabilidade, servindo assim apenas para situar um procedimento recorrentemente adotado.

Um outro recorte dessa abordagem é contemplar o trabalho da manipulação estando o ator-animador visível ao público, entendendo que essa forma de animação além de ter se popularizado na contemporaneidade, exige ainda um exercício complexo na cena, pois expõe dois corpos à ação, além de entender o movimento como o signo mais complexo da cena, na qual o corpo do ator é, recorrentemente, intermediário na dinâmica dos demais corpos na composição com o espaço.

Essa proposta busca uma qualidade no treinamento desse corpo do ator aparente na cena, seja ele neutralizado ou não. Essa escolha se baseia na perspectiva de que o ator visível, em contraposição ao não visível, requer um trabalho em termos expressivos, exigindo assim outro grau de complexidade, pois expõe os “corpos na fronteira”, especialmente por ele ter que lidar com um “corpo-morto” em oposição a um “corpo-vivo”. Deste modo, as expressões desses corpos precisam estar bem demarcadas para a criação de um discurso. Não

se pode ignorar que são dois corpos em cena, muitas vezes na função de expressar um único ser. Assim, para se tornar uma coisa crível, se instala a ambiguidade das presenças.

Essa ambiguidade de presenças é um elemento de altíssima potência para o trabalho do ator de modo geral, pois lhe possibilita um duplo exercício da percepção sobre a presença, sendo ela o “eldorado” da busca do ator. Essa relação com um corpo duplo (boneco, sombras, etc.) possibilita perceber a cena de pelo menos de dois ângulos, um interno e outro externo. Nesse sentido, o boneco pode ser análogo ao espelho da atuação. É uma pena que exista tanto preconceito com o teatro de animação.

Em termos práticos, a partir do tripé PERCEPÇÃO, REPRESENTAÇÃO E COMPOSIÇÃO, foi elaborada a seguinte estrutura, com etapas a serem desenvolvidas, para contemplar os três eixos: 1º - (Encontro com o invisível) - Série de exercícios de “extensão” da percepção: atenção, imaginação, escuta, e alguns princípios técnicos de animação; 2º - (Do invisível para o visível) - Criação e construção de “personagem” ou seres elementares, como uma ideia (as características físicas e comportamentais ou apenas de sua vida) e sua materialização (seja essa matéria um boneco, uma forma abstrata, um objeto cotidiano, ou uma partitura de movimentos corporais); e 3º - (Experiência/elaboração poética) - Montagem de situações com elementos da animação (esteja no processo ou no “produto”) que tenha um discurso artístico.

Percepção

A Percepção é o eixo mais explorado e desenvolvido, pois, nessa concepção, ela alicerça toda a prática da animação, bem como contribui veementemente para a formação do ator de modo geral. Trabalhar a percepção para animação ou para o ator parte da premissa que os códigos do teatro contemporâneo modificaram as instâncias dos signos emergentes da cena, desierarquizando o centro da linguagem teatral a determinado código ou função, seja do texto, da direção ou mesmo do ator.

Esse “novo” paradigma da linguagem teatral foi o que levou a pensar essa estrutura de ensino e treinamento. Pois essa proposta pretende, entre outras coisas, ativar os sentidos, para que a percepção dê vazão para outras percepções. Entre elas, a percepção da animação, que pode, ou não, ser usada para animação, embora tenha mais a ver com uma espécie de estado de percepção que permite o fantástico como fator real e não apenas como um elemento externo à realidade. O fantástico é entendido, genericamente, como aquilo que foge das leis da natureza, que transgredir o mundo real. Mas, afinal, não é esse um dos principais movimentos da composição poética?

Explorar a percepção do fantástico-imaginário corresponde a uma espécie de “desatropia” social, nadando contra a corrente de extirpação do lúdico e do animismo em detrimento de uma lógica do real. Ou seja, é um movimento de reencontrar a infância, nos aspectos do lúdico e do animismo. Não só a infância, mas uma espécie de “primitivismo” ancestral. Nesse viés, a animação começa na percepção, nessa capacidade lúdica de atribuir outras naturezas às coisas, de criar analogias, e com isso qualidades poéticas. Esse movimento faz o ator perfurar a invisibilidade com veracidade, manipulando os vazios da cena e dando novos entendimentos sobre os códigos que o rodeiam.

A percepção da animação quer desenvolver o trabalho do animador, a partir de princípios técnicos e estéticos, seja de objetos, bonecos ou animação do invisível. Portanto, isso não serve apenas para a animação, mas também para um ator contemporâneo, que tem que lidar com inúmeras emergências da cena contemporânea, entre elas as questões de virtualidade. Nesse sentido, trabalhar a animação do invisível está também muito próximo do trabalho do mímico.

Alguns exercícios

* *Indicações quase universais* – são indicações que podem ser utilizadas em quase todos os jogos, como uma espécie de acúmulo de ações, podendo-se acionar outras ações além daquelas propostas

para cada jogo, sem que se exclua nenhuma de suas proposições. Ou seja, além daquelas indicações do jogo em execução, esses indicativos universais podem ser acionados a qualquer momento, servindo como uma espécie de desafios e impulsos.

- Velocidades – De 1 a 7, sendo a 3 a mais próxima à cotidiana.

- Nível – 1 a 3 (Baixo, médio e alto, estabelecidos pela flexão dos joelhos)

- Uma palma – Para ou continua (As vezes pode denominar a mudança de direção)

- Duas palmas seguidas – Pula

- Três palmas ou mais seguidas – Levanta um dos braços e diz “Piu” ou “Ai”

- “Coice!” – Dar um coice no ar.

- “Micro” ou “Macro” – “Micro” para se estabelecer um ponto fixo com o olhar e “macro” para um foco maior, disperso ou explorar o olhar periférico.

- “Mãozinha” – Levanta as mãos na altura da barriga e começa a mexer os pulsos e dedos como se tivesse digitando no ar. No comando de “mãozinha” novamente volta-se para posição original.

- “Mão” - O olhar micro se direciona para as mãos.

- “Ponto zero” – Voltar para a posição original.

- “Terremoto” - Seria o caos, a mudança de posição de todos os participantes.

Como aquecimento e para que os participantes memorizem essas indicações, começamos com a clássica caminhada pelo espaço, sob a orientação básica de concentração, de acordar os sentidos, corpo alinhado, com base e atenção. Além disso, há a indicação de que a “pisada deve ser de ator”, ou seja, que se busque um corpo não cotidiano, um corpo presente, mas ainda não expressivo também, que se estabeleça como um corpo intermediário, acordado para as ações (impulsos externos e internos).

Para os exercícios de deslocamento espacial, os comandos “micro” e “macro” funcionam bem, e nessas ocasiões, uma palma funde dois códigos: o de parar e o “micro” (achar um ponto fixo),

para se deslocar até ele. Outra observação é que a mudança de direção, no ato de encontrar um ponto micro deve estar bem marcada pela seguinte sequência: Parar, olhar (com a cabeça inteira) e ir na direção.

* *Quem puxa quem?* – Esse exercício começa do modo proposto por Augusto Boal em *Hipnotismo Colombiana*³, mas vai ganhando novos objetivos e novas formas. Em duplas, um participante coloca a palma da mão numa distância de aproximadamente 10 cm do rosto do outro, criando assim uma espécie de forma magnética entre a mão e o rosto. A partir de então, como em uma hipnose, um começa a puxar o outro nessa posição, sem que o colega que está sendo puxado perca o controle dessa distância, acompanhando a condução estabelecida pela hipnose. É um exercício de manipulação, em que um manipula e o outro é manipulado. Esse jogo deve ter sido criado para o teatro de animação, pois coloca o artista em duas posições da manipulação, percebendo o movimento da manipulação por dois ângulos. Inúmeras e potentes são as variações desse jogo, mas não cabe descrevê-las aqui.

* *Mãos num círculo virtual*⁴ – Com três integrantes, tendo um espaço livre à frente do grupo, devendo os três se posicionar lado a lado. Sob o comando de uma palma externa ao trio, um deles sai dessa posição, dando dois passos para frente, posicionando as mãos, paralelas, à frente de seu corpo, colocando-as dentro de um círculo imaginário que flutua. A posição das mãos desse primeiro participante deve estar no limite desse círculo, estabelecendo assim o tamanho da circunferência do mesmo para os demais. Em seguida, sob o comando de novas palmas, o segundo participante sai da posição original e também preenche o círculo com as mãos e assim sucessivamente faz o terceiro. Quando todos tiverem preenchido o círculo, as palmas continuam indicando as saídas de

³ Esse exercício se encontra no livro *Jogos para atores e não-atores* de Augusto Boal.

⁴ O primeiro contato com uma versão desse exercício foi na oficina *O ator e a manipulação direta*, ministrada pela Cia Catibrum de MG, durante um evento do Palco Giratório do SESC-PR em 2015.

posição para formação de novo círculo. O primeiro a sair não será, necessariamente, o primeiro que saiu no início do jogo, podendo-se mudar a ordem. O exercício continua até que todo o trajeto seja realizado. Uma observação fundamental é que todos devem manter continuamente o olhar para dentro do círculo.

Em uma variante desse exercício, repete-se toda a sequência, mas sem os comandos das palmas, devendo cada um começar no silêncio e os corpos dos três integrantes devem estar não atentos ao jogo que entrem num acordo silencioso de quem irá começar, e os demais dão continuidade à sequência de preenchimento do círculo. Além disso, na medida em que forem colocando as mãos dentro do círculo, todos têm que emitir um som de suspiro. Na terceira rodada do exercício, se estabelece que o primeiro a colocar a mão dentro do círculo, fica responsável por segurar a “cabeça e quadril do boneco” imaginário, o segundo, os “braços” e o terceiro, as pernas.

O olhar de todos, que antes estava direcionado para dentro do círculo, deve ser agora ainda mais específico, focando-se a cabeça do “boneco”. E isso se a personagem possuir “*logus*”, razão ou consciência. Essa analogia serve para indicar, através do “micro-foco” na cabeça, que o boneco é um ser pensante, portanto, possuidor de alma.

Esse tipo de analogia, de enfatizar a cabeça em relação ao restante do corpo para figuras possuidoras de pensamento, é bastante recorrente em inúmeras “narrativas” das performances com bonecos, seja em manifestações das culturas tradicionais ou não.

No caso de representações de seres apenas viventes ou elementares, sem *logus*, o foco não precisa estar diretamente na cabeça, mas todos os integrantes devem olhar para o mesmo ponto: vertebral, cabeça, quadril, etc. Isto se não se tratar de um ser híbrido.

* *A cruz*⁵- Se desenha uma cruz imaginária no chão, com quatro participantes se posicionando em cada extremo do desenho. Cada

⁵ O contato com esse exercício se deu num workshop da Cia. Parlapatões de São Paulo, durante o Festival Cena Internacional de 2012 no Teatro Sérgio Cardoso na mesma cidade.

ponta da cruz tem uma função e os participantes que ocuparem essas posições devem executar suas respectivas ações. A ponta superior é a posição mais complexa, pois quem estiver nela deve olhar sempre para frente, para o participante que se encontra na base da cruz, e reproduzir seus gestos, como um espelho. Por sua vez, quem está na base da cruz não pode se deslocar, devendo seus gestos ser executados apenas nesse lugar. As duas outras pontas da cruz têm as seguintes funções: a do lado esquerdo deve fazer perguntas aleatórias para quem está na parte superior da cruz e a do lado direito deve dizer que está indo embora, de forma que quem estiver na parte superior tem que convencê-lo a não ir argumentando, tudo isso sem olhar para os lados, nem das perguntas nem da argumentação, apenas para frente.

Quem está na ponta da cruz trabalha vários sentidos concomitantemente, explorando uma espécie de decomposição dos sentidos da percepção. Ou seja, seu olhar está para frente recebendo os comandos da visão, enquanto sua audição está recebendo impulsos dos dois lados: no lado esquerdo, o lado das perguntas que devem ser respondidas sobre uma lógica aceitável (objetiva) e do lado direito, que é o lado da fala, onde se constrói argumentos, o sentido mais completo da linguagem humana. Os argumentos são conexões complexas da linguagem-pensamento, pois requer uma elaboração mais racional.

Ao comando externo de uma palma, a roda gira no sentido anti-horário, fazendo com que os participantes mudem posição e troquem as funções. Além dessa intervenção externa, também, no decorrer do exercício, podem ser acrescentados alguns daqueles “indicativos quase universais”. Que funcionam muito bem na perspectiva de atenção dos sentidos.

* *Caminhada, mão que olha* – É um exercício de caminhada que contempla especificamente a animação. Dessa forma, deve ser utilizado depois de uma série de exercícios de percepção. Pode ser tratado como um exercício de transição entre os eixos percepção e representação. Inicia-se o exercício com todos caminhando livremente no espaço. Sob o comando da palavra “Olha”, eles devem, dando

continuidade à ação, encontrar o olhar de alguém. Quando isso acontecer, eles “grudam” esses olhares e na mesma velocidade e ritmo vão mudar de lugar entre eles, traçando um círculo no chão durante esse deslocamento. A distância e o ritmo entre os olhares devem se manter durante todo o círculo. Tendo este sido traçado, os participantes desgrudam os olhares e continuam a caminhada na velocidade anterior ao grudamento dos olhos.

Acrescenta-se ao exercício a palavra “Mão”, que significa que cada um deve, continuando a caminhada, olhar para a própria mão e criar nela uma elevação (extremidade) com um ou mais dedos. É importante que nesse primeiro momento, no comando “mão”, ela vá para uma posição acima da cabeça, para que o movimento do foco fique melhor demarcado. Novamente como comando da palavra “Olha”, eles devem refazer a sequência de encontrar um “olhar”, mas dessa vez com essas figuras das mãos. Assim, quem irá olhar são essas mãos para outras mãos, estabelecendo a mesma conexão da orientação inicial do exercício. Concluído o trajeto do círculo, as mãos voltam ao status de mão e a caminhada deve continuar na velocidade que o encontro dos olhares havia começado. Acrescenta-se a isso, noutra rodada, um suspiro da mão ao encontrar o olhar de outra mão.

Todos esses jogos são mais complexos do que a descrição aqui apresentada, mas essas sínteses servem para ilustrar e dar uma visão global e prática do desenvolvimento dessa metodologia.

Figura 1 – *Quem puxa quem?*



Fonte: do autor;

Figura 2 – *Caminhada, mão que olha*



Fonte: (idem)

Além dos exercícios criados e adaptados, essa proposição teve também como referência alguns jogos de Jacques Lecoq, especialmente no que converge para o uso de máscaras. Isto por entender que o trabalho com máscaras possibilita uma dupla

percepção sobre a animação, na qual o “estado de descolamento” da criação de um ser vivo, pode se expressar fora ou dentro do corpo. A máscara possibilita o ator habitar uma “forma-ser” em várias proporções, animando-a de dentro para fora ou de fora para dentro. Esses exercícios podem qualificar significativamente a animação.

A máscara neutra é um objeto particular. É um rosto, dito *neutro*, em equilíbrio, que propõe a sensação física da calma. Esse objeto colocado no rosto deve servir para que se sinta o *estado de neutralidade* que precede a ação, um estado de receptividade ao que nos cerca, sem conflito interior. Trata-se de uma máscara de referência, uma máscara de fundo, uma máscara de apoio para todas as outras máscaras. Sob todas as máscaras, sejam expressivas ou da *commedia dell'arte*, há uma máscara neutra que reúne todas as outras. Quando o aluno sentir esse estado neutro do início, seu corpo estará disponível, como uma página em branco, na qual poderá inscrever-se a ‘escrita’ do drama (LECOQ, 2010, p. 69).

Essa possibilidade proposta pela máscara neutra de uma espécie de zeramento expressivo do corpo foi um dos primeiros motivos pelo qual recorremos a ela. O “apagamento” das marcas expressivas do corpo possibilita a criação de um corpo “totalmente” construído, ou seja, um corpo poético, elaborado esteticamente.

Representação (Observação, *Mimese*, modos de fazer...)

Há imitação e imitação, alguns imitam por
incapacidade, outros para ensaiar as
Mário de Andrade

Nesse eixo, a abordagem se aproxima mais das especificidades do teatro de animação, ou de animação de personagens, pois o enfoque já é a linguagem da animação em si. Essa fase ressalta as questões da representação da animação, e para tal a observação e a

Mimese são fatores determinantes. Nesse quesito é importante recorrer à estrutura básica da análise semiótica: emissor, mensagem e receptor.

Assim sendo, faz-se necessidade do uso de um referente, como uma espécie de unidade mínima de significação ou unidade organizadora na função comunicativa. Um exemplo prático e exemplar da necessidade de um referente, portanto da representação e mimese, pode ser percebido num dos princípios do teatro de objetos, no qual se faz uma negação de alguns códigos da representação, uma vez que os objetos aludem a situações humanas ou a animais sob a forma de objetos. Deste modo, mesmo que haja a negação de alguns códigos de representação mais próxima do corpo antropomorfo ou zoomorfo reais, esses códigos estão desprovidos de suas fisicalidades e formas, mas a representação recorre aos códigos de suas ações através do referente. Ou seja, as ações dos objetos têm como referência os movimentos e comportamentos humanos e animais, mimetizando-os.

O inverso também nos serve como exemplo para o teatro de bonecos: quando a representação fiel à figura humana está expressa na fisicalidade ou na forma da figura, as ações e movimentos dos personagens ficam mais livres para seguir outras referências, entre elas a de objetos. Quanto mais códigos forem diluídos no sistema de representação, mais abstrata fica a produção de sentido, devido à falta de referência. Assim, a função comunicativa vai entrando noutra nível de representação.

Para ilustrar esse eixo, vou descrever e analisar alguns exercícios, também como forma de tornar essa proposta metodológica mais concreta. Frisando ainda que esses exercícios que fazem pequenos contatos com a materialidade podem ser tratados como exercícios de transição entre os eixos percepção e representação, de forma que eles podem ter essas duas perspectivas.

Um dos primeiros exercícios propostos na perspectiva de representação é o jogo que denomino de *Bonecos de nós*. Após estes exercícios que mais enfatizavam o corpo e a percepção, seguimos para a inclusão de outras materialidades.

***Bonecos de nós⁶ ou bonecos de tecido – Incidências de peso. Pendular, gravitacional, multilateral, côncavo e convexo.**

A denominação *Bonecos de nós* sugere duplo sentido, tanto pelo fato de os “bonecos” representarem formas humanoides, como também por eles serem feitos com NÓS em tecidos. Desde 2015, quando conheci pessoalmente uma versão desse exercício, o adotei e adaptei às minhas aulas, e venho desenvolvendo-o para ser trabalhado na perspectiva de três grandes gêneros do teatro de animação: Luva, Fio e Manipulação-direta. Este exercício é um jogo, digamos, intermediário entre a preparação do corpo do ator e a materialidade em si do corpo “bonecal”. Portanto, do ponto de vista metodológico, penso que ele deve acontecer na transição entre a série de jogos que enfatizam o corpo do ator, para o começo do uso de formas animadas.

Bonecos de nós – Espalha-se no chão do espaço vários pedaços de tecido que tenham aproximadamente um metro de comprimento. Os participantes começam uma caminhada, tendo inicialmente apenas dois propósitos: desviar dos tecidos e utilizar o olhar macro, explorando o olhar periférico, cujo objetivo é conhecer o espaço dentro daquela disposição. Sob um indicativo, podendo este ser a retirada de uma música de fundo ou um comportamento de coro⁷, cada três participantes devem se direcionar para algum dos tecidos espalhados, agora com o olhar focado no tecido, para em seguida fazer nele fazer cinco nós, representado as cinco extremidades do corpo humano (cabeça, pernas e braços). A partir de então, faz-se uma improvisação com a figura. É importantíssimo frisar que todas as ações devem ter continuidade e seguirem esta sequência: deslocamento até os

⁶ Um exercício que também se utiliza de bonecos com nós, mas com perspectivas diferentes, foi o realizado na oficina *A Lógica do Movimento*, ministrada por Stephen Mottram, durante o Festival Internacional de Teatro de Animação – FITA FLORIPA, em 2015.

⁷ Comportamento de coro se refere à dinâmica do *Coro Corifeu*, no qual um “rege” o início da ação e os demais acompanham “fazendo coro”.

tecidos, realização dos nós, levantada do boneco buscando seu eixo, proposições improvisadas, retorno da figura numa trouxa de tecido e, por fim, retomada da caminhada com o olhar macro.

Por se tratar de bonecos de tecido, eles são bastante maleáveis, o que gera desafios e permite uma espécie de anamorfose de gêneros, como Luva, Fio e Manipulação-direta. O que permite trabalhar múltiplos corpos-de-bonecos, que pode ser focalizado em incidências de pesos: pendular, gravitacional, multilateral; movimento côncavo e convexo etc.

Esse exercício tem inúmeras variações importantes e deve ser realizado como treinamento contínuo, uma vez que pode contribuir para o desenvolvimento de várias questões da cena com formas animadas.

Além destes exercícios, os exercícios com máscaras são estruturantes para o trabalho do ator. Existem inclusive vertentes que associam a ela o nascimento do teatro. Enfim, não se pode negar o poder desse objeto, seja para o teatro ou fora dele.

Dessa forma, faz-se fundamental fazer algumas observações sobre o uso de máscaras⁸ como procedimento. Abro então um parêntese para indicar a sua utilização, apresentando as primeiras instruções que costumo dar aos participantes: não pensar a máscara como artifício nem como vetor, mas como conduto ou elo; escutar a materialidade da máscara, o que ela tem a dizer, dialogando com ela ou a subvertendo.

No final de alguns exercícios com vários tipos de máscaras e material que cumpram essa função, eu pergunto: Usou bem a máscara ou foi ela que te usou? Faço a pergunta sem almejar respostas; responde quem acha que tem a resposta. Além disso, eu quase sempre dizia: “O silêncio anda de mãos dadas com a

⁸ Antes de qualquer exercício com máscara, é preciso contextualizar que esse objeto nasceu no ritual e devido a essa origem, ela tem por excelência uma predisposição de acessar questões metafísicas. Assim sendo, essa característica tão forte e ancestral que a conecta com os planos material e espiritual não deve ser ignorada. Por isso, é sugerido que o início do uso da máscara deve ter como indicativo um movimento mais lento, e com isso, mais desenhado.

palavra". "A máscara não vê nada além de outra máscara ou o público". Uma questão que se aproximava da triangulação e obrigava os atores a ter movimentos precisos, devido ao olhar estar sempre tentando tocar um objeto ou "quebrar a parede". O olhar não ficava solto do espaço, mas sempre tentando encontrar algo. A máscara liga, quase sempre, dois mundos, os quais precisam ser descobertos por eles.

**Construindo um corpo para a Máscara⁹* – Esse exercício tem várias funções, mas destaco a função do observador ser o propositor de uma partitura corporal para outro corpo compor uma expressão para a máscara. Pede-se aos participantes para sentarem no chão em semicírculo, e em seguida, solicita-se um voluntário. Este deve se posicionar de frente para os demais participantes no meio do semicírculo e com os olhos fechados. De dentro de uma sacola ou enrolada em um tecido, tira-se uma máscara, que não pode ter sido vista por ninguém até então, e coloco-a no rosto da pessoa que está no centro. A partir desse momento ela pode abrir os olhos, não conhecendo a expressão da máscara, que pode ser neutra ou expressiva.

Os demais participantes devem dar orientações de comportamentos corporais, sem descrever sensações ou sentimentos, apenas indicando como os membros devem se posicionar anatomicamente. Por exemplo: pernas levemente flexionadas, barriga para frente, quadril para trás, braços estendidos para cima, uma mão na cabeça e outra na axila etc. Também pode-se orientar para deslocamentos: caminhe colocando mais peso no ombro direito fazendo um movimento circular com o quadril, etc.

Os participantes, em algum momento, podem bater uma palma, que deve imediatamente atrair o olhar da máscara. Essa atração pode desencadear uma interação do mascarado com quem bateu a palma, uma interação moderada, por meio do olhar,

⁹ O primeiro contato com uma versão desse exercício foi na oficina *A Lógica do Movimento*, ministrada por Stephen Mottram, durante o Festival Internacional de Teatro de Animação – FITA FLORIPA, em 2015.

suspiros, podendo haver, no máximo, um leve toque, pois o canal principal de comunicação nessa interação deve ser foco.

Esse exercício é de uma potência incrível para o entendimento prático da construção corporal como fator fundamental e modificante na expressão da máscara. Isso se deve ao propositor da partitura corporal (participante que observa) estar fora do objeto máscara, entendendo o conjunto da composição: um corpo que preenche uma máscara; que deve dar sentido a ela, mesmo quando ela já for uma máscara expressiva. Esse ângulo, da construção de um corpo para máscara, dá ao propositor uma qualidade analítica, possibilitando uma visão externa dessa relação, ao ponto de que quando ele for ocupar essa ou outra máscara, ele terá essa perspectiva como referência.

Na medida em que o exercício avança, pode-se sugerir composições corporais ambíguas com a máscara, estabelecendo algumas transgressões nessa imagem corpórea do ator com ela.

Figura 3 – *Bonecos de nós*



Fonte: do autor

Figura 4 – Construindo um corpo...



Fonte: (idem);

* *Máscaras Baús* – É uma espécie de exercício de adivinhação com máscaras, no qual há escritas dentro de cada máscara algumas palavras ou frases, de modo que somente o portador de cada uma sabe o que está escrito. Sem falar nada, a pessoa que pegou a máscara a coloca no rosto e deve tentar com o seu corpo dizer o que tem dentro da máscara para o público, que por sua vez deve adivinhar para libertar a pessoa daquela máscara. As palavras não podem ser fáceis, devendo ser quase criptogramas e frases metafóricas. Então, os participantes usuários das máscaras devem eleger um significado que achem que representa a ideia para realização.

* *Bonecos ou máscara?* – Nesse exercício, coloca-se uma quantidade de bolas de futebol¹⁰ correspondente ao número de participantes, com uma distância de aproximadamente três metros entre cada participante e a bola. A quantidade de participantes deve ser, por vez, no mínimo dois e no máximo quatro. Num plano

¹⁰ Numa segunda rodada do exercício, as bolas podem ser substituídas por máscaras, cabeças de bonecos ou as suas próprias mãos, assim o foco poderá ficar melhor definido.

frontal eles ficam de costas para as bolas e, preferencialmente, de frente para uma parede. Num comando, todos viram e andam em direção às bolas, olhando para elas. Durante esta trajetória, seus corpos devem buscar uma caminhada que represente um personagem. Esse corpo, no primeiro momento, deve seguir um arquétipo. Ao chegar até as bolas que se encontram no chão, todos abaixam para pegá-las. Nesse momento, eles podem optar por colocar na frente do rosto ou na altura de um boneco. Essa ação determinará as seguintes.

Caso optarem por fazer da bola uma máscara, aquele corpo deve continuar seguindo a partitura proposta na caminhada e o foco deve estar na bola, que deve olhar para as outras figuras-bolas, ou para o público. Já se optarem pelo boneco, a bola será a cabeça do mesmo, tendo que transferir para o boneco a partitura corporal da caminhada, considerando que o boneco-de-apenas-cabeça deve ter eixo e foco, e o manipulador, foco e neutralidade.

Após algum tempo do desenvolvimento da ação, é dado o comando de “mudar”, para que haja a inversão de posições entre bonecos e máscaras. É preciso alertar que a transição entre eles não pode ser abrupta, mas que faça parte de uma composição cênica.

Há ainda outras variações desse exercício, podendo-se inserir sons ou a interação entre os personagens, sejam eles máscaras ou bonecos.

Por fim, para se entender essa estrutura de representação, é fundamental para que se faça uso dos códigos dessa linguagem, servindo-se da manipulação deles numa composição estética. Ou seja, a combinação da percepção e da representação são os condutos para a composição.

Composição (linguagem, elaboração poética)

Experimentação prática - (construção de formas e proposições técnicas e estéticas). Esse eixo tem como diretriz a elaboração de procedimentos que culminem num discurso artístico. É um exercício puro de linguagem, mas sob a diretriz de procedimentos

pré-elaborados. Todos os participantes irão fazer proposições que resultem numa cena ou num procedimento de treinamento que almeje o desenvolvimento de algum aspecto para o grupo, servindo assim para algum discurso ou tema que se pretenda abordar.

Entre os procedimentos, é possível que seja adotada uma “fórmula” clássica de criação em teatro de animação, considerando sua matriz com a sintaxe plástica, quando se possibilita a alternativa da “fórmula”: Do material para a ação teatral ou da ação teatral para o material, movimento este que rege muitas formas de fazer teatro de animação. Contudo, como mencionado, essa fase é de criação, tanto de novas proposições quanto de apropriações e adaptações dos procedimentos utilizados nessa metodologia.

Anotações do processo de montagem: *Autômatos - Self da inexistência*¹¹

Quando vocês escolheram o simulacro, vocês romperam com a palavra. Um homem sem sombra ou um homem de areia, uma mulher de pedra ou pixel, não tem vida. Na morte simbólica estão todas as mortes¹²

Por fim, para exemplificar o uso dessa metodologia, agora em um processo de montagem que se utilizou dela quase como metalinguagem, expondo alguns desses procedimentos, destaco

¹¹ A peça estreou em de 07 de abril de 2018 no TELAB - Teatro Laboratório da FAP - UNESPAR, durante o 27º Festival de Teatro de Curitiba. Produzida pela Cia Laica, que contou com o apoio institucional da FAP – Faculdade de Artes do Paraná da UNESPAR, por meio dos seguintes grupos: Grupo de pesquisa *Campo de Visão: formação do espectador-artista-professor de Teatro* coordenado pelo prof^o Robson Rosseto; Projeto de Extensão *Poéticas Tridimensionais* coordenado pelos Profs. Flávio Marinho e Lorena Barolo Fernandes; e *LABIC - laboratório de iluminação cênica* coordenado pela prof^a Nadia Moroz Luciani.

¹² Trecho da peça *Autômatos - Self da Inexistência*, escrita por Fábio Nunes Medeiros.

algumas dessas utilizações no processo de montagem do espetáculo *Autômatos - Self da inexistência*.

*Autômatos*¹³ é um espetáculo cheio de referências literárias, filosóficas, cotidianas e práticas, sobre a vida líquida, quando o humano se desfaz em várias fases de liquidez. É sobre a ausência de tudo e excesso do nada, sobre um olhar perdido que abraça o vazio e busca a inexistência sem nem saber o que se busca. Num discurso que instala a ambiguidade entre autonomia e automatização. Tem como tema central a automatização e a efemeridade das relações humanas. Num tempo em que se é consumido por uma iminente angústia de não poder estar em todos os eventos de modo que o desejo de ter um duplo se materializa. O espetáculo fala sobre a degradação humana, da linguagem. Ao ponto que as figuras, “personagens”, vão perdendo a linguagem (SITE: CIA LAICA)

O processo de montagem teve como premissa investigar uma série de procedimentos que contemplam o OLHAR como elemento de linguagem. Assim sendo, experimentamos o “Campo de Visão” de Marcelo Lazzaratto, bem como alguns princípios do teatro de animação e exercícios que enfatizam o olhar. Esses recursos foram investigados e desenvolvidos no processo como principal elemento motriz para a construção dramatúrgica, entendendo dramaturgia como aquilo que organiza a emergência de signos da ação teatral. Esse entendimento é fundamental para reconhecer que a

¹³ Ficha técnica resumida do espetáculo: PRODUÇÃO: Cia Laica; DIREÇÃO e DRAMATURGIAS (verbal e visual): Fábio Nunes Medeiros; ASSISTÊNCIA DE DIREÇÃO: Fernando Vettore e Vinícius Précoma; ELENCO: Jade Giaxa, Janaina Graboski, Jean Cequinel, João Muniz, Mauricio Gabardo, Paulo Soares, Robson Rosseto, Tainá Roma; MÚSICA ORIGINAL E ARRANJOS: Ariel Rodrigues; PREPARAÇÃO VOCAL: André de Souza; PROJEÇÕES: Pedro Carregã e Renan Turci; ILUMINAÇÃO: Nadia Luciani; PREPARAÇÃO CORPORAL: Elke Siedler; VISUALIDADES E FORMAS ANIMADAS: Ana Paula Melgarejo, Anne Caetano, Fábio Nunes Medeiros, Flávio Marinho, Janaina Graboski, Janilson Pacheco, Jean Cequinel, João Daniel Vidal, Lucas Berthier Cardoso, Luiza Moura, Vitor Hugo Von Hollebe; MAQUIAGEM: Janaina Graboski;

dramaturgia do espetáculo, bem como o processo, entende que a encenação se faz pela sintaxe verbal, visual e sonora.

Figura 5 – *Ensaio*



Fonte: Jade Giaxa

Figura 6 - *Ensaio*



Fonte: do autor

Muitos recursos que contemplam o olhar e o foco foram trazidos não apenas como procedimentos artísticos para o treinamento, mas especialmente como um discurso estético em si, pois o ato e o efeito de olhar, nessa montagem, eram um dos núcleos centrais do tema, embora isso não tenha sido tratado de forma retórica na peça, mas por meios de analogias na dramaturgia, especialmente pela dramaturgia visual. Deste modo, o treinamento dos atores, bem como toda a visualidade, tinha que dar conta de “narrar”, sem palavras, esse grande tema que não estava explícito no texto.

Muitos exercícios de *foco* e de olhar, *triangulação*, associados a uma variação do *Campo de Visão* e exercícios de “coro” foram realizados e adaptados. Muitas questões foram demolidas, inclusive de princípios do uso de máscaras, justamente porque estávamos investigando uma poética do olhar, e por isso havíamos recorrido a esses dois grandes recursos: um conjunto de exercício sobre olhar do princípio do teatro de animação e o *Campo de Visão*.

A escolha do tema e do recurso do olhar como motivo estético tinha um propósito muito bem delineado, devido a um entendimento do olhar como uma forte característica humana, além de um dos principais veículos de comunicação. O poder da comunicação visual está na sua operacionalidade que funciona quase como uma língua universal. Mas nossa questão não era a busca por um espectador universal, e sim a utilização do olhar como um importante indicativo de vida e de ausência dela. Por isso, a arte de animação tem como um de seus objetos o estudo sobre o olhar, e como se almejava que os personagens tivessem vidas falsas, recorreremos a uma investigação profunda sobre o olhar.

Ficamos quase três meses imbricando uma série de exercícios para o olhar, o que gerou um processo silencioso dos atores, criando uma angústia generalizada. Essa foi uma das consequências de se debruçar numa espécie de linguagem do olhar, surgindo muitas dúvidas em relação ao “produto”, a peça, uma vez que esse era o interesse de todos.

É importante mencionar que para o desenvolvimento temático e pedagógico-teatral recorreu-se a textos de trabalho, mas que corriam quase que numa via paralela. As fontes iniciais de estudos textuais foram os livros *Vida Líquida*, de Zygmunt Bauman e *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*, de Christoph Türcke, além de três contos: “O Homem de Areia” e “Autômatos”, de Ernst Theodor Amadeus Hoffmann e “A Sombra”, de Hans Christian Andersen.

Todavia, todos os textos que tínhamos como fonte inicial foram cada vez mais se afastando no processo, até que, quando considerei que existia naqueles corpos, e especialmente naqueles olhares, uma contradição de morte-vida, de ausência-presença, considerei que tínhamos uma identidade visual-dramática estampada naquelas figuras. A partir daí, retomamos alguns textos e chamamos a preparadora corporal para dar continuidade àquela célula. Os atores passavam a ser a síntese do drama sem nenhum subterfúgio retórico. Eu disse para os atores: “pronto, é isso, esse corpo rejeitará tudo que vier pela frente, não esqueçam deles”.

Embora fontes literárias tenham sido utilizadas como referência no processo, pouco era possível reconhecê-las no trabalho final, uma vez que elas tiveram uma função muito mais subjetiva do que direta para a dramaturgia final. Isto se deve ao fato de que *Autômatos* consiste em um espetáculo polifônico e intertextual, excitado por um estado de inúmeros atravessamentos, pensamentos e ausências.

Assim, a “dramaturgia” foi se construindo a partir de ícones, com situações condensadas que pareciam se fechar em si como pequenos monólogos egoístas, mas que se interligavam pelo fator temático, da massificação, da perda de identidade, da escolha pelo simulacro em detrimento do real, entre outras questões, aludindo à linguagem da informação computadorizada. Para isso, a encenação explorou todos os elementos da linguagem teatral, dando, assim, suporte à linearidade do enredo que parecia fragmentado. Além disso, a estrutura narrativa se utilizou também de alegorias, com o mesmo propósito.

Contudo, embora estas ideias estivessem claras na minha cabeça, não estavam para os atores, que manifestavam confiança, mas também angústias. E o processo se deu todo deste modo, parecido com a montagem de um filme, em que os atores faziam as cenas “às cegas”, e eu as ia montando, criando assim um repertório visual que só podia ser visto desse ângulo externo. Um outro exemplo dessa “cegueira” foi o fato da não materialidade; uma vez que havia poucos objetos para os ensaios, eles tinham, basicamente, que interagir com o invisível, até o dia da estreia. Deste modo, os artistas que estavam fora da cena começaram a ter uma visão mais coesa da dramaturgia do que os próprios atores que a executavam, pois estes, embora tivessem uma compreensão interna do que dizia a cena, não podiam ver a materialidade e o conjunto do sentido que aquilo produziria dentro da dramaturgia. Nesse sentido, todo o trabalho de treinamento da PERCEPÇÃO para a animação deu suporte para essa manipulação do invisível.

Um outro fator que remete a vários processos de montagem e que é fundamental para ajudar a compreender a dinâmica da dramaturgia da imagem é observar também as minhas tentativas frustradas ao se realizar um processo colaborativo. Esta é uma experiência muito pessoal, mas pelo número de recorrências, me faz pensar que os modos operantes da dramaturgia da imagem pressupõem a necessidade da figura do diretor, ou melhor, do encenador como o maestro da organização e, também, principal propositor desses códigos. Contudo, esta é uma impressão que merece ainda passar pelo crivo do laboratório, mas que trago aqui como registro de um procedimento já experimentado nessa e outras montagens.

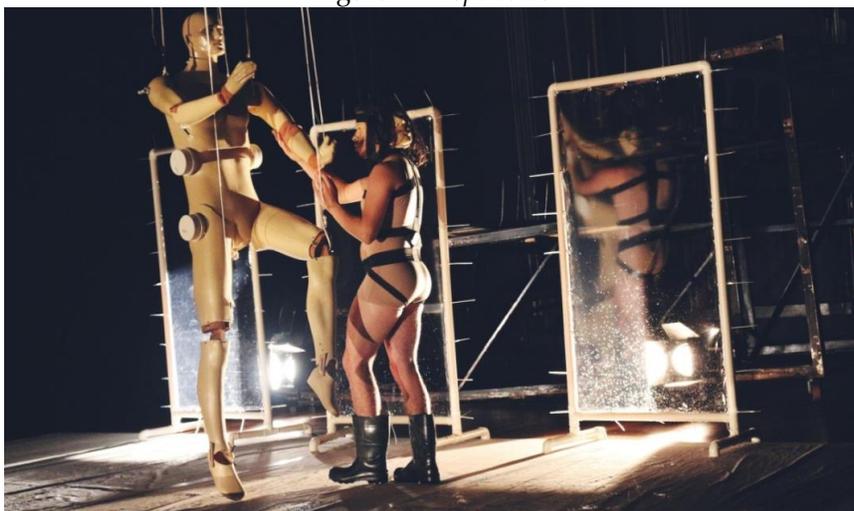
Digamos, então, que a dramaturgia da peça estabelece uma conversa fenomenológica com os textos, pois ela fica num nível subjetivo nas formas de apropriação, indo ao encontro da essencialidade do que queríamos dizer, muito mais do que da sua forma. Assim, mesmo que no texto apareçam citações diretas em determinadas cenas, elas não concluem o enredo original, servindo assim de motivo para se encontrar uma imagem gerada por tal enredo. A dramaturgia na encenação foi, então, se engendrando

para nós como uma dramaturgia “aberta”, o que me faz pensar que quando assim for, a encenação deve ser “fechada”. Ou seja, mais objetiva, já que tratávamos a imagem como organizadora da significação, muito mais do que o texto verbal.

Obviamente, não temos poder sobre a produção de sentido que cada espectador terá sobre nossas “narrativas”. Entretanto, quanto mais “aberto” for o código, maiores serão as multiplicidades de leitura. Portanto, para que a experiência do espectador não fique tão abstrata, e consigamos “contar uma história”, é necessário que a encenação seja coesa e que o enunciado tenha uma sequência. Deste modo, novamente se retoma a estrutura do referente.

Assim, em razão desta linguagem híbrida, a montagem não se enquadra diretamente em nenhum gênero literário ou da linguagem teatral, devido fortemente também ao seu fator temático, além de ter se optado por uma estética que buscava experimentar a dramaturgia da imagem associada à linguagem do teatro de animação, e de um modo que não se estabelecesse uma hierarquia entre os códigos.

Figura 7 – *Espetáculo*



Fonte: Juliana Luz

Figura 8 –Espetáculo



Fonte: Janilson Pacheco

Portanto, ao se observar o espetáculo, considerando isso a soma do processo com o “produto” em encontro com o público, pode-se dizer que tínhamos nele um olhar “narrativo”, um olhar que tinha condensado passado, presente e futuro, e tinha um discurso. Um olhar que tinha um drama, e que o corpo dava suporte para esse olhar tão elaborado para o cumprimento dessa função, determinante para a encenação. Então podemos dizer que tínhamos uma dramaturgia do olhar, retomando aqui o entendimento sobre dramaturgia como aquilo que organiza a escritura cênica.

Considerações

Essa proposição metodológica, aplicada em dois ambientes díspares, mas nem tanto, serve para revelar, também, a identidade estética da encenação. Em muitos desses procedimentos aparece uma percepção, bem como traços estéticos de manuseio da linguagem do teatro de animação, que vão se desenhando muito pelo conteúdo e pela forma. Contudo, isso não é uma

predeterminação, mas um movimento natural que acontece em vários períodos, em escolas e no seio de vários grupos.

Para mim, o discurso do olhar arrematava tudo com o que mais me identifico no teatro de animação e, conseqüentemente, na dramaturgia da imagem. Ele foi o recurso que nos possibilitou várias contradições: inanimado-animado, presença-ausência, vida-morte, personagem-ator-performer, narração-sensação, concreto-abstrato, real-fantástico, ilusão-realidade, movimento-estático, etc. Não se levou a cabo esse interesse pelas contradições literalmente no sentido de forças antagônicas, mas no sentido de forças ambíguas, que servem a um dos primeiros movimentos da construção da metáfora, pois a contradição por si já gera metáfora.

Essa minha percepção vem, talvez, da literatura e das artes plásticas, mas não dos gêneros literários dramáticos ou narrativos, e sim da poesia. E no que se refere às artes visuais, possivelmente venha do exercício de composição de objetos num determinado espaço, além da atribuição das qualidades dramáticas e narrativas à sintaxe plástica, percebendo-a com suas especificidades, além de suas inter-relações com o verbal e o sonoro. Essa característica revela que a construção das imagens para a cena vem imbuída de uma enorme carga de poesia, de modo que essa construção tem muito mais como fim a metáfora do que a comunicação. A metáfora quase sempre recorre à própria metáfora. Quando o signo é complexo, ele potencializa a multiplicação de outros signos.

No percurso dessas reflexões, falamos de dramaturgia da imagem, “dramaturgia aberta” e “dramaturgia do olhar”. Qualquer que seja a matriz, pressupõe-se o domínio da lógica de composição, da harmonia ou do caos, mas que culmine em um discurso estético.

Por fim, se juntarmos essa proposição metodológica e o processo de montagem da peça *Autômatos – Self da inexistência*, podemos perceber que são métodos da mesma linhagem. Nada era mais importante no espetáculo do que o olhar enquanto discurso. Isto serve para dizer que a dramaturgia visual, corporal, sonora, espacial, entre outras formas discursivas, estão subordinadas a “o

que dizer”. Ou seja, a dramaturgia se comporta como uma metodologia de escritura da cena.

Muito além disso, todas essas definições serão completadas ou concluídas na produção de sentido do espectador, aquele que de fato organiza a danação de coisas que o artista produz. É quando o evento teatral encontra seu acabamento.

Referências

AMARAL, A. Maria. *Teatro de formas animadas*. 3ªed. São Paulo: EDUSP - Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. 14ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

JURKOWSKI, Henryk. *Metamorphoses - La Marionnetteau XX Siécle*. Trad.: Eliane Lisboa. Charleville-Mézières-França: ÉditionsInstitutInternational de laMarionnette, 2000.

LAZZARATTO, Marcelo. *Campo de Visão – Exercício e linguagem cênica*. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia Helena, 2011.

LECOC, Jacques. *Corpo Poético: uma pedagogia da criação cênica*. [trad. Marcelo Gomes]. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. [trad. Pedro Sússekind]. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2007.

PAVIS, Patrice. *Dicionário da performance e do teatro contemporâneo*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SANCHEZ, José A. M. *Dramaturgias de la Imagen*. 3ª ed. Cuenca: Ediciones de la Univesidad de Castilla-la Mancha. 2002.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e do pensamento: sonora, visual e verbal*. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

Uma formação outra é possível? Apostas ético-estéticas e políticas para pensar a universidade

Daniel Bruno Momoli
danielmomoli@hotmail.com

Michel Foucault, em um texto intitulado “O que são as luzes?”, propõe-nos uma tarefa: “um tipo de interrogação filosófica que problematiza simultaneamente a relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si próprio” (FOUCAULT, 2005, p. 344-345). Nessa frase, há uma interpelação feita pelo filósofo francês em torno de um conjunto de situações de seu tempo: “o que se passa hoje? O que se passa agora? E o que é este “agora” no interior do qual nós somos uns e outros?”. Ao propor tais interrogações, o que Foucault está fazendo, em certa medida, é um tipo de suspeição em relação ao modo como Immanuel Kant pensava a modernidade, não mais a entendendo como um período da história, mas como atitude. De acordo com o teórico francês, o entendimento de Kant sobre o pensamento filosófico vai na direção oposta a de sua época, “ele não busca compreender o presente a partir de uma totalidade ou de uma realização futura. Ele busca uma diferença: qual a diferença que ele introduz hoje em relação a ontem?” (FOUCAULT, 2005, p. 337).

Ao adentrar a convocação feita pelo filósofo francês e na tentativa de alargar os questionamentos que ele nos faz, estamos, de alguma forma, colocando em tensionamento a nossa relação com o presente. Uma possibilidade que se abre para a exploração de outras formas de vida, outras formas de sentir e existir. Enquanto professor universitário dedicado à formação inicial de docentes em cursos de licenciatura, tenho me desafiado a examinar os acontecimentos das últimas décadas: da estabilidade econômica

do país à situação de pleno emprego, à eleição da primeira mulher para a presidência da república e seu impeachment em 2016, ao ressurgimento do conservadorismo e à fasticização do país com o interesse de entender o que se passa hoje no interior de nossas universidades, nas práticas formativas e nas pedagogias que temos mobilizado para nossas ações.

A trajetória discursiva que foi demarcando as transformações ocorridas nesses últimos anos, também foi responsável por cingir profundamente a construção dos princípios de um modelo de democracia representativa, em que a universidade tem um importante papel na elaboração das pautas que constituem as agendas de uma cultura cívica por meio das ações de produção de conhecimentos, da pesquisa, da cultura e das tecnologias como temas substanciais que estão vinculados ao destino comum de um povo. Na área de educação, a interrupção do processo democrático vivido desde o fim da ditadura civil militar (1964-1985) atingiu fortemente o núcleo das políticas que afirmavam o direito à educação - da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) à educação profissional e tecnológica, à educação superior, à produção de conhecimento e ao desenvolvimento científico-tecnológico e cultural, à pesquisa e à inovação.

Perspectivar analiticamente a contemporaneidade educacional brasileira, na companhia de Michel Foucault, “obriga-nos a colocar em suspensão temporária tudo o que julgamos conveniente, imprescindível ou inevitável no que concerne às práticas que se dão em nome da educação dos viventes” (AQUINO, 2012, p. 137). O traçado analítico utilizado para colocar em relação a educação e o pensamento do filósofo francês parte de um movimento feito pelo próprio autor ao analisar a racionalidade moderna a partir da tríade: o poder, o saber e o sujeito. A perspectiva filosófica foucaultiana assenta-se sob a disciplina, a base do capitalismo, cujo sonho era atingir um certo ordenamento produtivo do mundo das coisas e dos homens. Nessa medida, “a disciplina produziu uma conformação subjetiva do ser humano moderno, desempenhando à escola papel fundamental em tal processo” (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 623).

Enquanto uma prática social da modernidade, a educação ofertada em instituições como escolas e universidades passa a constituir um tipo de “experimentação e de consolidação da disciplina, apresentando efeitos positivos e muito produtivos” (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 623-624).

No entanto, minha atenção recai sobre um movimento, ainda recente, que atravessou as práticas educativas contemporâneas no Brasil: as *ocupações*¹. Uma “novíssima forma de movimentação social”² ou um tipo de insurgência, como denominaria Michel Foucault, que foi provocada pelas juventudes contemporâneas entre os anos de 2015 e 2016. Um tipo de ativismo cuja força mobilizadora foi gerada pela insurreição das novas formas de funcionamento das coletividades experimentadas pelas juventudes nas instituições escolares brasileiras (as escolas, os institutos federais e as universidades em seus variados modelos de ordenamento institucional). Sem a pretensão de paralisar as atividades das instituições de ensino, ao fazer uma *ocupação*, o que se desloca enquanto substância é o desejo de defender o espaço em que se produz o “lugar comum” (AGAMBEN, 1993). Assim, podemos nos perguntar: de que modos o movimento das juventudes contemporâneas pode vir a inspirar um gesto disruptivo na maneira como temos pensado a universidade e suas práticas formativas no Brasil?

Em uma carta enviada às e aos estudantes paulistas em 2015, o filósofo brasileiro Peter Pel Pelbart escreve que aquele momento apresentava uma “nova coreografia política, carreando uma atmosfera de grande frescor. Um afeto coletivo inusitado, uma dinâmica de proliferação e contágio” (2016, p. 1). Provocado pelo autor, passei a observar e descrever a experimentação política vivida pelas juventudes naquele período com o intuito de entender

¹ Por ser a materialidade constitutiva do texto, a expressão será sempre utilizada em itálico, assim como as expressões derivadas dela.

² O uso dessa expressão é feita com base nos estudos de Gohn (2014, 2016) e Pinto (2015, 2017), conforme referências arroladas ao longo do texto e, posteriormente, indicadas nas referências.

o que temos feito - no âmbito da universidade e da formação inicial de docentes nos cursos de licenciatura.

Para tanto, assumo, como ação metodológica, a interrogação das formas de experiência historicamente singulares que nos atravessam. Uma opção “não pela história das ideias e mentalidades, mas por descrever (...), as problematizações através das quais nós temos sido constituídos como possibilidade e até necessidade de sermos pensados” (FOUCAULT, 2005, p. 348). Isso não quer dizer que o trabalho faz-se apenas pelo interesse no movimento da desordem e na descrição de suas contingências, mas em delimitar as instâncias de aparecimento das formações discursivas que articulam o que pensamos e dizemos, a fim de “fazer avançar para tão longe e tão amplamente o quanto possível o trabalho infinito de liberdade” (Idem).

Ao empreender esse movimento, estou ao mesmo tempo examinando as camadas do que se pode dizer agora e não em outro momento. Parafraseando Fischer (2012, p. 80), os objetos de nosso tempo podem vir a ganhar densidade na medida em que os tratamos como objetos históricos, a partir de suas descontinuidades, permanências e naquilo que nos oferecem como rupturas. Assim, o que se apresenta ao longo deste texto é as formas de racionalidade que organizaram as maneiras de fazer e a liberdade com a qual elas agem em sistemas práticos.

O objetivo com este texto está na aposta de *ocupar* a universidade com uma possibilidade ético-estético e política, capaz de vir a provocar um giro em nossas práticas. As discussões são apresentadas em três atos. No primeiro, as *ocupações* são apresentadas enquanto insurreições do nosso tempo. Depois, no segundo ato, a universidade é pensada a partir da articulação entre uma certa gestualidade ética-estética e política das *ocupações* e, por fim, no terceiro ato, é esboçada uma agenda para debates sobre a universidade enquanto lugar de uma *formação outra*.

As ocupações enquanto insurreições do nosso tempo

As mobilizações protagonizadas pelas juventudes brasileiras entre os anos de 2015 e 2016 decorreram da insatisfação das e dos estudantes com as inúmeras medidas adotadas em contextos locais e no contexto nacional, principalmente, contra duas medidas, aprovadas no parlamento brasileiro durante um processo político que destituiu Dilma Rousseff, primeira mulher eleita para a Presidência da República³. A primeira medida foi a Emenda Constitucional 95: a Proposta de Emenda Constitucional-PEC chegou ao parlamento em 15 de junho de 2016 e foi aprovada pela Câmara dos Deputados em 10 de outubro de 2016, seguindo para o Senado Federal, onde foi aprovada no dia 13 de dezembro de 2016, passando a fixar um novo regime fiscal para o país com a imposição de um limite de gastos público por vinte anos (2016-2036). A segunda medida foi uma reforma na educação brasileira que ficou conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, uma alteração que modificou radicalmente a Lei 9.394/1996, chamada, no Brasil, de Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional.

As *ocupações*, como ficaram conhecidas as mobilizações organizadas pelas juventudes brasileiras, tiveram início ainda no final de 2015, com um movimento feito por estudantes das escolas públicas no estado de São Paulo em protesto à reestruturação da

³ Dilma Rousseff foi eleita duas vezes para a Presidência do Brasil. O seu primeiro governo ocorreu entre 2011 e 2014, quando foi reeleita para um novo mandato 2015-2018. A oposição de seu governo não reconheceu a legitimidade de um novo mandato e, no dia seguinte ao resultado, iniciou uma escalada pela deposição de Dilma. Ao final do primeiro ano do segundo mandato (dezembro de 2015), sem governabilidade, foi aceito, no parlamento brasileiro, um pedido de *impeachment*. Após a admissibilidade do pedido, a Câmara dos Deputados aprovou, em abril de 2016, o pedido, afastando Dilma provisoriamente de seu mandato. O processo seguiu para o Senado, onde Dilma foi julgada em entre os dias 30 e 31 de agosto de 2016, quando foi afastada definitivamente da Presidência do Brasil, sem que tenha cometido nenhum crime de responsabilidade fiscal. O próprio parlamento afastou-a sem retirar os seus direitos políticos. Diante disso, o impeachment tem sido reconhecido como um golpe político-parlamentar.

rede pública estadual de ensino. Uma reforma imposta verticalmente pelo governo do estado de São Paulo sem diálogo com discentes, docentes e suas famílias. Os atos realizados pelos estudantes fecharam a Avenida Paulista e outras vias de acesso à cidade – de maior densidade demográfica e de movimento financeiro-comercial do país. Na pauta reivindicada pelo movimento, estavam assuntos como: a alimentação de baixa qualidade distribuída nas escolas; o impedimento de uso de materiais didáticos; as péssimas instalações escolares; a defesa de educação de qualidade e a participação da comunidade na gestão escolar. Após pouco mais de um mês das *ocupações*, o governador do estado, Geraldo Alckmin, revogou o decreto que instituíra a reorganização das escolas.

Em maio de 2016, as manifestações de estudantes brasileiros ressurgiram. O movimento passou a ocupar escolas em vários estados: Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Paraná, Rio Grande do Norte, Bahia, Minas Gerais, Goiás apenas para citar alguns deles. As pautas que passaram a mobilizar as juventudes foram: a oposição às políticas de precarização do ensino, a desvalorização dos salários de professores, o valor das passagens pagas por estudantes e a proposição de melhorias nos prédios escolares - além disso, em cada estado, os movimentos assumiram especificidades de pauta. Em cada escola *ocupada* por estudantes eram criadas equipes de organização, manutenção dos espaços, cronograma de atividades, assembleias deliberativas e festivais culturais.

Alguns meses mais tarde, entre outubro e dezembro de 2016, o movimento de estudantes brasileiros reacendeu, tendo, como prioridade, a oposição ao novo regime fiscal brasileiro que seria imposto pela Emenda Constitucional 95. A mobilização das e dos estudantes foi ainda maior e chegou à educação superior, cerca de 1.100 escolas foram *ocupadas* e mais de 220 unidades universitárias (considerando as universidades sede e seus variados campus). Cada escola e universidade foi transformada em espaço de debate político com a realização de aulas públicas, festivais culturais,

festivais de cinema, palestras, encontros de movimentos sociais e populares. Nessa terceira fase, as formas de organização coletiva multiplicaram-se em diferentes arranjos e instituiu-se uma rede de solidariedade, principalmente, entre as e os estudantes de diferentes instituições.

Tenho estudado esses três episódios e a maneira como ocorreram e tenho caracterizado cada uma das *ocupações* como *ondas*. Uma oscilação de forças que perturba a relação espaço-tempo de uma sociedade. Cada uma dessas *ondas* foi mobilizada por um tipo de força específica. Embora possa existir, entre elas, um conjunto de relações que as aproxime, há uma distância que as separa e cujos limites precisam ser considerados para não as esvaziar de sentido. Cada um dos atos teve suas singularidades, mesmo na terceira *onda* que se espalhou por todo o país. O movimento das juventudes brasileiras também não pode ser comparado às manifestações de 2011 ocorridas em diferentes países, como, por exemplo, o *Ocuppy Wall Street* nos EUA, os *Indignados da Puerta del Sol* na Espanha e a Geração à Rasca em Portugal. Alguns traços semelhantes podem ser identificados com o que ocorreu, em 2006, no Chile na chamada Rebelião dos Pinguins. As e os estudantes secundaristas decidiram apoderar-se das escolas para cobrar mudanças no sistema educacional chileno. Cada uma dessas formas de mobilização teve uma lógica própria, um tipo de correlação de forças específicas e, por isso, é preciso estudá-las de acordo com a especificidade que elas possuem e tenho me dedicado a tal tarefa, interessado em compreender a “experiência política”⁴ que gerou certos “atos de subjetivação” (RANCIÈRE, 2012, p. 63) que permitiram a emergência de novas formas políticas.

No centro do movimento organizado pelas e pelos estudantes brasileiros, estava o interesse pelo espaço em que se produz o lugar comum: a escola e a universidade. Para nós, no Brasil –

⁴ De acordo com Safatle (2016, p. 15), “no interior de uma experiência política efetiva há falas sem lugar, falas que desestruturam a geometria dura dos lugares, há formas sem figuras. Há a monstruosidade caótica de falas sem perspectivas e a beleza bruta das singularidades que não se localizam”.

considerando aqui também nossa localização geopolítica, a América Latina -, é através dessas duas instituições que crianças, jovens e pessoas adultas têm a possibilidade de “construir posições e vínculos com o saber que permitem expandir o próprio mundo” (DUSSEL; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017b, p. 148). No entanto, diante de um momento político que ameaçava o funcionamento de ambas, as e os estudantes responderam coletivamente com uma afirmação contrária às novas exigências do Estado brasileiro e seu realinhamento com políticas conservadoras para a área econômica com uma agenda de austeridade financeira e para a educação com uma reforma das políticas educacionais.

O acesso à educação, tanto à escola quanto à universidade, estava sendo inviabilizado por duas décadas. Isso porque, no Brasil, a educação básica é um dever do Estado e sua oferta é obrigatória na instituição escolar para as pessoas com idade entre quatro e 17 anos; e o ensino superior é opcional, sendo que sua oferta e garantia de acesso constitui-se também um dever do Estado. É por esse aspecto que *ocupar* uma escola ou universidade foi um ato em defesa do espaço entendido como lugar do encontro e da partilha que “torna possível o estudo e a preparação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 110), um lugar para *ser capaz de*⁵.

A expressão “ser capaz de” foi cunhada por Masschelein e Simons para fazer pensar o espaço escolar como um lugar de “fazer tempo livre”⁶, em que se exercita um tipo de aprendizagem desobrigado de todas as funções que temos atribuído ao que se faz na escola e na universidade, como a transformação, a emancipação,

⁵ Para saber mais ver: Masschelein e Simons (2014; 2014b) e Dussel, Masschelein e Simons (2017) e Dussel (2017).

⁶ O termo “livre” é entendido pelos autores não só pelo significado negativo de suspensão, livre de, mas, também um sentido positivo, isto é, livre para. A sustentação dos autores para o termo advém da noção de profanação desenvolvida em parte pelo autor Giorgio Agamben. A condição do tempo profano não seria um lugar de vazio, mas, condição na qual as coisas são desconectadas de seu uso regular e, portanto, refere-se a uma condição em que alguma coisa do mundo é aberta para o uso comum. Ver: Masschelein e Simons (2014, 2014b).

a politização, a profissionalização, apenas para citar alguns exemplos, para que possamos aprender algo ou para praticar e estudar algo que não se sabe antecipadamente. Seria, portanto, uma forma escola ou uma forma universidade que poderia permitir uma abertura para o mundo, uma aproximação entre a escola e a vida, a universidade e a vida.

O gesto de *ocupar* as escolas e as universidades foi uma forma contemporânea de ativismo produzido coletivamente pelas juventudes. Ao desafiar o momento que viviam, a prática política insurgente fez emergir uma micropolítica da subjetividade que foi capaz, de acordo com Rolnik (2016), de dissolver os pontos em que a vida encontrava-se asfixiada. Pelbart (2016) salientou, na época que a imaginação política, a juventude destravou-se, sem, no entanto, entrar em uma “esfera sonhadora e desconectada da realidade”. As ações organizadas pelas e pelos estudantes capturaram minha atenção, especialmente, pelo deslocamento das formas utilizadas pelas grandes manifestações que marcaram o século XX. Tratou-se de um tipo de movimento cuja força impulsionadora não se baseava em um tipo de totalidade cujas contestações são baseadas em uma ideia monoteísta de paraíso – em que seria possível uma salvação. A lógica das *ocupações* foi a de provocar um certo tipo de inversão das formas de resistência política. Ao invés da paralisação, a realização de um movimento intenso. No lugar da greve, um funcionamento ativo, afim de abrir possibilidade para que o inesperado pudesse perturbar de modo criativo as formas de participação em uma sociedade marcada por um certo tipo de democracia que perdurou por três décadas após a transição de um período de regime militar que durou duas décadas.

A problematização dos espaços formativos a partir das *ocupações* também tem sido feita por outros autores brasileiros, como, por exemplo, Silvio Gallo e Alexandre Filordi de Carvalho⁷. Ambos têm se dedicado a pensar essa forma de resistência enquanto uma tarefa ético-política de “levar ao longe uma arte geral da dissensão” (AQUINO, 2012, p. 152), a fim de abrir espaço

⁷ Ver Gallo, 2015 e Carvalho e Gallo 2016.

e vazão, “para a fortuidade e a indeterminação que contornam a experiência ético-estética que aí pode tomar lugar, desde que crivada por uma disposição aguerrida de esquiva e, concomitantemente, de reencontro íntimo, acalorado e desobstruído com o próprio tempo”.

Na companhia desses autores, tenho observado aquele momento a partir do funcionamento de um outro campo de possíveis que se constituiu em cada um dos prédios escolares e universitários. Ao mesmo tempo que não estava em jogo ali um tipo de experiência de aprendizagem para “ter de” justificar a utilidade dos saberes, eram ativadas novas formas de conhecer, novos jeitos de aprender o mundo e suas dinâmicas. Isso porque as atividades nesses prédios não paralisaram nenhum único dia. A única interrupção foi em relação a uma certa economia do saber centrada em um tipo de utopia pedagógica do conhecimento utilizado para transformação crítica do sujeito⁸ - cujas bases estão assentadas sob a noção de sujeito cognoscente. Ao mesmo tempo, foi avivada uma outra economia do saber baseada no funcionamento dos “saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de conhecimento verdadeiro” (FOUCAULT, 2010, p. 10). Tratava-se de um regime do saber ético colocado em funcionamento a partir de uma insurreição que gerou condições de visibilidade a aspectos silenciados tanto nas escolas quanto nas universidades⁹. Uma

⁸ Essa afirmação é feita a partir da discussão proposta por Carvalho e Gallo (2017), em relação a uma certa defesa do dispositivo pedagógico da escola na busca de outro equipamento coletivo (o lugar do *experimentum scholae*) com referência ao que é estudado por Jan Masschelein e Maarten Simons. Entendemos aqui que a utopia pedagógica seria uma outra face da utopia política na medida que cria condições para que seja possível um certo tipo de reforma social pela educação, a ideia de que seria possível formar um homem capaz de construir uma sociedade mais bem instruída – ou um homem mais bem-dotado, capaz de construir uma sociedade diferente.

⁹Ver nas referências os textos de Eliane Brum, Fernando Jose Martins e Céli Regina Jardim Pinto.

insurreição não se caracteriza como uma emergência que necessita de uma proteção, “uma insurreição é a emergência de um novo sujeito político” (SAFATLE, 2016, p. 14). A insurgência deu-se contra os “efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa” (FOUCAULT, 2010, p. 10).

O “estado de rebelião” (CONTRAFILÉ, 2017) instituiu novas “formas de participação para experimentar como se faria para construir um espaço de iguais” (DUSSEL; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017b, p. 150). Um tipo de experiência do encontro para discutir as posições que mobilizavam as e os sujeitos, suas vontades políticas e a irrupção de uma normalidade que estava sendo desafiada. Tais questões, portanto, têm me permitido falar sobre uma dimensão pedagógica que me desafia, ainda hoje, nas maneiras como tenho pensado os processos formativos para além das quatro paredes das salas de aulas e de outros espaços pedagógicos, pois:

Um ser vivo, os seres vivos sendo as verdadeiras escolas, os verdadeiros lugares de sabedoria. E um outro aspecto muito interessante deste movimento é que ele expressa o princípio de que “o como se ensina é o que se ensina”. Assim, uma escola hospitaleira, por exemplo, é uma escola de hospitalidade. O que se ensina sobre algo é como isso está ali colocado, não há como ensinar uma coisa e fazer outra. O grito de guerra desse movimento, que é “escola de luta”, mostra que o movimento se transformou, em si, em uma escola de luta. Como a construção de uma escola, por exemplo, pode se transformar em uma escola de construção (CONTRAFILÉ, 2017, p. 116-7).

Naqueles dois momentos – 2015 e 2016 –, muitas das e dos estudantes participavam, pela primeira vez, de um tipo de ativismo político. Confrontavam-se, além de tudo, com aquela que até então era a única forma de viver conhecida, ocasionando, naquele instante, uma ruptura da própria subjetividade, um “(des)assujeitamento” (Idem). E ali, elas e eles perceberam uma

brecha para inventar formas outras de existir. A dimensão pedagógica advinda da experiência política produzida nas ocupações permitiu, como diz GRÓS (2011), um “espaço outro”, aquele que não pertence a outra vida, a vida prometida e esperada. Um lugar outro é aquele que não pretende custodiar e ou assujeitar o outro a partir de suas práticas, antes é o espaço em que se experimenta a coragem de viver (FOUCAULT, 2011)¹⁰.

Em seu último curso no *Collège de France*, ao estudar o tema da coragem da verdade, Foucault (2011, p. 158), examinou várias práticas cujas formas de existência eram um “escândalo vivo da verdade”, modos de uma vida cínica, de uma “vida como presença imediata, brilhante e selvagem” (FOUCAULT, 2011, p. 152). Entre as práticas estudadas pelo filósofo, estava “a ideia de um modo de vida que seria manifestação irruptiva, violenta e escandalosa” (FOUCAULT, 2011, p. 16), que fez parte das práticas revolucionárias e das formas assumidas pelos movimentos revolucionários e artísticos ao longo do Século XIX e início do século XX. As revoluções e as vanguardas, de acordo com o autor, não foram “simplesmente um projeto político”, foram também “uma forma de vida”, maneira de dar estilo à própria existência e que confirmam a importância do estilo de vida. Dar estilo à própria vida a partir de uma nova forma de existir conhecida no lugar outro da formação é uma atitude implicada com uma certa dimensão ampliada do campo da estética enquanto uma “prática de arranjo e orquestração do coletivo de forças vivas que atravessam uma experiência singular” (PEREIRA, 2016, p. 81).

¹⁰ A noção de lugar outro é uma formulação feita também com base em uma expressão utilizada por Michel Foucault em um texto denominado de “espaços outros” (vide nas referências: Foucault, 2009), nele o autor desenvolve a noção de heterotopias e descreve a partir dela a busca por outros saberes, saberes disformes, sujeitados, excluídos, menores, pois ele procura fugir de uma forma de racionalidade instaurada pelos saberes históricos, instituídos, cujas formas puras capturam o sujeito e passam a governar a sua alma. Ao buscar a literatura, a mitologia, a fotografia, a pintura, o cinema, Foucault procura outras formas de saber que seja possível esboçar diferentes tipos de resistência contra um certo poder subjetivante. (Ver nas referências também, Francisco Ortega)

A articulação entre a dimensão pedagógica, a experiência política, o jeito ético de existir e uma dimensão ampliada de estética permite-nos pensar nas aprendizagens sobre si mesmo, sobre o outro e o mundo ocorridas durante as ocupações. Seríamos capazes de reconhecer a revolta, a insubordinação e a insurgência como formas de uma sensibilidade outra que nos leva a pensar diferentemente a universidade e suas práticas formativas?

Ao rejeitar as formas já desgastadas, “sem vida”, “sem cheiro” e “sem cor” dos prédios onde estudavam, as e os estudantes acionarem outros modos de funcionamento para esses mesmos espaços a partir de uma ação produzida coletivamente, *ocupar* a escola e a universidade com saberes plurais a partir de uma lógica da solidariedade “partilhada por sujeitos diferentes” (SARDINHA, 2006, p. 254).

Perscrutar analiticamente todas essas questões a partir de noções filosóficas elaboradas por autores como Michel Foucault e seus comentadores não nos permite oferecer uma certeza em relação ao que e como fazer. No entanto, nos é possível interrogar sobre as maneiras ainda não utilizadas sobre a universidade e seus processos formativos diante de uma sociedade que vive o esgarçamento do pacto estabelecido entre a democracia e o capitalismo, durante uma pandemia que até o momento já vitimou mais de meio milhão de pessoas enquanto a geopolítica mundial é redesenhada com a redefinição das fronteiras, com o deslocamento constante de massas de imigrantes entre um continente e outro, da tensão diplomática entre norte e sul, oriente e ocidente.

Sem a pretensão de querer responder essas interrogações, cujos limites são extremamente amplos, o que somos capazes de fazer a partir das novas formas de coletividade vividas pelas juventudes é pensar em uma forma de ser e estar implicada com uma certa dimensão ética, estética e política para nossas atividades enquanto professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores interessados em práticas formativas desenvolvidas na educação superior, principalmente, com a formação de docente em cursos de licenciatura.

Pensar a universidade a partir da articulação entre o gesto ético-estético e político das *ocupações*

Discorrer sobre o presente é uma tarefa que nos exige um deslocamento para ganhar uma certa distância estratégica em relação “a luminosidade cegante dos discursos em voga” (AQUINO, 2012, p. 138). Empreender esse trabalho, por meio de uma pergunta sobre a possibilidade de uma formação outra, instigados pelas interrogações feitas pelo filósofo Michel Foucault a partir das questões lançadas por Immanuel Kant é um convite para que possamos pensar continuamente no que temos feito no âmbito da universidade.

O traçado feito ao longo do texto é uma tentativa de ampliar a tarefa que nos é encomendada por Foucault sobre o que pensamos hoje. No Brasil, assim como nos demais países da América Latina, a democracia é frágil sendo constantemente atacada por meio do enfraquecimento das instituições públicas e da precarização das políticas de incentivo para as áreas de educação, cultura, saúde, seguridade e assistência. Nesse contexto, a universidade tem um papel de nos provocar a pensar outros mundo possíveis, assim como fizeram os estudantes de Córdoba, no interior da Argentina, em 1918, ao rebelarem-se contra os modelos universitário monásticos e monárquicos.

O surgimento de um modelo de universidade socialmente implicado com o seu entorno é uma invenção social e política formulada inicialmente no interior da Argentina, posteriormente, levado para o continente europeu, depois, para os EUA e, anos mais tarde, no Brasil com as ideias de Darcy Ribeiro. Os estudantes de Córdoba - todos eles homens e brancos, filhos de uma elite que vivia as modificações do início do século XX, como a Revolução Russa (1917), a primeira guerra mundial (1914-1918), as independências de países latino-americanos...- tomaram a universidades e exigiram uma reforma universitária em seu país. Para aqueles jovens, a universidade era um “fiel reflexo de sociedades decadentes que se empenhavam em oferecer o triste

espetáculo de uma imobilidade senil”, “refúgio secular dos medíocres”, “hospitalização segura dos inválidos”, “o lugar onde todas as formas de tirania e insensibilidade” achavam uma cátedra que as ditasse (LEITE, 2018).

Não significa com isso que se busca com este texto a apresentação de alternativas ou soluções a partir de um modelo para as universidades, por exemplo. Antes, o que interessa é observar o que se passa no instante do agora para “que sejamos capazes de operar pequenas rachaduras, curto circuitos discretos, breves pausas nos regimes de veridicção, reinantes” (AQUINO, 2012, p. 138).

Perguntar-se sobre as relações sobre o papel da universidade e sobre a formação é um convite para que possamos investir os esforços em teorizações para potencializar as atividades que são desenvolvidas nas instituições de educação superior (universidades, faculdades, institutos de ciência, tecnologia e educação profissional e escolas técnicas). Discutir o papel da universidade no momento em que o mundo reconfigura-se, como vimos, não é um feito inédito. Pelo contrário, é uma tarefa que se atualiza a partir das descontinuidades que marcam a passagem do tempo. Depois de Córdoba, fomos convocados a pensar no papel da universidade logo após a segunda guerra mundial (1939-1945), no intuito de que Auschwitz não se repetisse. Assim como se coloca hoje, para nós, nessas primeiras décadas do século XXI, que temos uma exigência que não precede de justificativas, visto que, como escreveu Benjamin (1993), “o fantasma do passado esconde-se diante das portas que trazem as novas ameaças ao nosso presente”.

Se justificar a história de Auschwitz seria abominável diante de todo o horror ali envolvido, talvez tenhamos falhado por não ter esgotado a barbárie que foi aquele terrível episódio da história mundial. “A pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas” (Idem). Nossos esforços nas universidades precisam de alguma maneira perspectivar as várias possibilidades de organização de um tipo de solidariedade global e a construção de alternativas para uma certa

sociedade que vem (AGAMBEN,1993), pois os exemplos que temos em todos os continentes mostram as mais terríveis formas de crueldade com a humanidade, sob justificativa do capital, das religiões ou de um poder soberano sobre os outros. Talvez seja preciso interrogar sobre os elementos desesperadores de nossa própria natureza e, se não quisermos cair nas presas de uma retórica idealista ou salvacionista, é preciso correr o risco e interrogar-se sobre o que temos feito. É com base nesse compromisso, que tenho me dedicado a estudar os processos formativos na educação superior observando as práticas insurgentes, insubmissas e indisciplinadas.

Não pretendo com isso, propor uma abordagem ou uma alteração que almeje melhorar as e os professores da educação superior, pensar em boas aulas, práticas modelares, resultados eficientes, metodologias inovadoras para a pedagogia universitária. Pelo contrário, trata-se de propor novas formas, práticas e políticas de formação construídas a partir da telemática, com as plataformas para o ensino a distância, com os regimes de alternância, com as aulas em período noturno, com a exploração dos itinerários formativos ainda não pensados nos e pelos currículos da educação superior para que possamos compor diferentes arranjos curriculares nos cursos de graduação, na pós-graduação, na formação de jovens pesquisadoras e pesquisadores, no estreitamento dos vínculos da extensão com a vida universitária.

Para isso, é indispensável, diante de um momento como o que vivemos, alimentar um certo desejo de pensar a universidade como lugar de “abertura e compartilhamento do mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014b, p. 75), assim como feito pelas juventudes durante as *ocupações*. Em nenhum momento, as atividades foram paralisadas ou suspensas durante as três *ondas* dos movimentos organizados pelas juventudes. Ao contrário, o que ocorria era um movimento contínuo de potencialização daqueles espaços, com vistas a colocar em visibilidade a importância da universidade como espaço para a garantia de uma sociedade mais justa, democrática e participativa. Para nós, brasileiras(os) e latino-

americanas(os), a relevância social da universidade possui mais força, pois não se tem como interesse um tipo de partilha do conhecimento puro que leva consigo a pretensão de comunicar a verdadeira experiência. Antes, o que as instituições que ofertam uma educação (estatal) pública permitem é o encontro dos coletivos para que, juntos, possamos romper com as formas de ser e estar no mundo que já nos são conhecidas.

A história da universidade brasileira é recente. As primeiras instituições de educação superior – criadas sob a forma de Escolas ou Faculdades –, datam do século XIX e estavam voltadas especificamente para a formação profissional específica. O modelo universitário é mais recente e dá-se nas primeiras décadas do século XX, ou seja, há pouco mais de um século. E mesmo com uma recente história, são vários os modelos que coexistem como as especializadas, as generalistas e as universais. Há universidades que são públicas e gratuitas e que dependem exclusivamente do Estado para sua manutenção; há as universidades privadas em sentido estrito, com fins lucrativos; há ainda as instituições denominadas de comunitárias, cujas atividades caracterizam-se como filantrópicas e, nessa trama, os modelos pedagógicos multiplicam-se e mantêm vivas certas tradições acentuadas sobre o modelo alemão, francês e norte-americano. Neste sentido, pode-se considerar como exceção os modelos utilizados para a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e da Universidade de Brasília em 1962.

No entanto, é possível perceber o surgimento, nas últimas duas décadas, da proposição de novos modelos universitários com características interdisciplinares e ou com foco nas atividades de extensão a partir de um intenso diálogo com os movimentos sociais e populares. São modelos que já surgem sem os tradicionais departamentos, ou com currículos que acentuam sobremaneira as atividades de pesquisa e de pós-graduação. Embora as mudanças na agenda econômica e educacional venham causando enormes prejuízos às trajetórias dessas instituições, podemos citar como exemplos a criação, em 2005, da Universidade Federal do ABC (UFABC) e, em 2011, a criação da Universidade Federal do Sul da

Bahia (UFSB) interessadas em projetos pedagógicos interdisciplinares; em 2008, com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que articulam educação básica, educação profissional e tecnológica, graduação e pós-graduação; em 2009, com Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) que possui campus em três estados diferentes e uma vinculação com os movimentos sociais e populares; em 2010, com a Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) que surgem de experiências de integração do Brasil com outros países.

Pensar uma forma universidade para o nosso tempo exige-nos a ruptura com a tradição de compreendê-la apenas como um espaço de instrução profissionalizante. Ao empreender essa tarefa, seria preciso reconhecer as práticas de educação superior como ferramentas para um certo tipo de alargamento das relações com o mundo. Assim, o indivíduo em formação passa a experimentar o próprio pensamento enquanto um tipo de matéria que pode ser elaborada. Neste sentido, as práticas de formação – que podem vir a ser desenvolvidas em suas diversas ações-, deixariam de focalizar em um único tipo de trajetória a ser percorrida pelas e pelos estudantes e poderiam assumir-se como um percurso de múltiplas possibilidades, sem, com isso, recorrer aos currículos generalistas e polivalentes.

Seria preciso, no entanto, revirar ao avesso as práticas avaliativas, as distribuições de cargas-horárias e as arquiteturas curriculares - que até o momento avançaram pouco ou quase nada, pois, apropriamos-nos de modelos prontos e quase não nos desafiamos a ultrapassar as formas já cristalizadas de organização dos projetos de desenvolvimento das universidades brasileiras. Em seu lugar, poderíamos propor um conjunto de dispositivos para atender as nossas “urgências coletivas” (CONTRAFILÉ, 2017), sem que seja preciso articulá-los àqueles eixos inamovíveis ou marcos imobilizados por blocos de conteúdos ligados a uma certa tradição histórica.

Uma ruptura que não significa o abandono ou a negação dos avanços e contribuições dos modelos de educação superior hoje existentes, mas que seja possível liberar espaço a fim de permitir a

criação de um tipo de “fazer pedagógico experimentado na singularidade” (CARVALHO; GALLO, 2017). Não mais aquele modelo da técnica, da metodologia e da disciplina, mas um modelo que tenha espaço para um tipo de negociação e circulação da palavra, espaço de criação de outros mundos possíveis, mais democráticos e participativos, no qual os conhecimentos não são uma propriedade e não são utilizados em acordo com orientações prescritivas de agências reguladoras e ou de financiamento, cujos movimentos são hábitos de uma cultura enredada em um certo tipo de sistema produtivo. Seria, assim, um mundo em que as coisas são postas “em cima da mesa” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2014b), transformadas em coisas comuns, “coisas que estão à disposição de todos para uso livre” e descobrir o que nos engaja:

Faz parte do nosso engajamento com o mundo, a experiência de atravessar certa questão/problema/urgência/angústia reais para nós, para melhor compreendê-las. Na verdade, esta travessia se trata, justamente, da descoberta “do que engaja”. Talvez seja essa a nossa grande e eterna pergunta: “o que nos engaja”? (CONTRAFILÉ, 2017, p. 117)

Descobrir o que nos engaja é um convite para exercitar uma forma de atenção ao mundo, como descreve Pelbart (2016). Um movimento acionado por “dispositivos de subjetivação dissidente” (CONTRAFILÉ, 2017), capaz de colocar em crise os processos formativos que nos modelaram docentes, pesquisadoras e pesquisadores em um tipo de descentralização e descolonização das nossas formas de ser e pensar e estar no mundo. Seriam, assim, operadores, que poderiam ser utilizados também para quebrar as relações do si para consigo mesmo, até que sejamos capazes de perder nossa identidade e encontrar formas imprevisíveis, que não estejam nesse registro do sujeito como centro de tudo.

Uma nova agenda para debates sobre a universidade enquanto um lugar de uma *formação outra*

Assim como fez Michel Foucault em relação ao pensamento de Immanuel Kant, é preciso descrever continuamente as ações que temos desenvolvido na universidade a partir das nossas práticas cotidianas. Ao apostar em uma gestualidade ética de pensar a relação com o mundo, estética em relação às formas de existência e política na relação do si para consigo e com o mundo, o que proponho é uma suposta necessidade de ampliar as nossas relações com o tempo presente.

Observar as *ocupações* como mote para problematizar nossas práticas na universidade e, principalmente, na formação inicial de docentes, nos cursos de licenciatura, é um convite para pensar coletivamente esse espaço enquanto lugar para produzir relações inesgotáveis, impossíveis e improváveis. Lugar de urgências que agem em um tipo de classificação dos saberes afim de “encaixá-los uns nos outros, desde os mais específicos e mais materiais, que serão ao mesmo tempo os saberes subordinados, até as formas mais gerais, até os saberes mais formais, que serão a um só tempo as formas envolventes” (FOUCAULT, 2010, p. 152).

Não nos é possível afirmar que as *ocupações* trouxeram mudanças e avanços imediatos, pois “as novas formas de exigência exigem tempo de maturação” (PINTO, 2016). Não há dados que possam ser mostrados em gráficos, não há indicadores de mensuração, pois o que se deslocou foi uma substância ética e política que modificou as relações daquelas juventudes – e a nós que nos colocamos em relação a ela - com os modos de existência até então conhecidos. “Uma experimentação coletiva, micropolítica e macropolítica, que abriu um campo de possíveis” (PELBART, 2016, p. 3), que tem nos desafiado a pensar a universidade como um cenário complexo, em uma sociedade cujo tecido social é fragmentário e marcado por uma nova ontologia, que vai muito mais além da relação entre burguesia, classe trabalhadora e Estado. A nova morfologia compreende o problema das matrizes energéticas,

a sustentabilidade, o medo, a xenofobia, a violência e as questões de gênero. Enquanto uma novíssima forma de mobilização social, as *ocupações* são, em certa medida, uma resposta à maneira como a globalização passou a minar a legitimidade das democracias ocidentais a partir de um efeito que surgiu com as novas gerações de trabalhadoras e trabalhadores alinhados não mais ao proletariado das indústrias, mas à flexibilização, à terceirização e à informalidade no mundo do trabalho.

Em todo o acontecimento, há a emergência de um novo sujeito político, no entanto, nosso tempo tem mostrado que os acontecimentos estão produzindo “múltiplos sujeitos que procuram com todas as suas forças, negar que o tempo acabou que o lugar implodiu” (SAFATLE, 2016, p. 11-12). A nós, estudantes, professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores cabe a tarefa de interrogar filosoficamente essa nova forma de participação social e produção coletiva “em um mundo dominado pelas ideias de individualismo e de perpétua continuidade do cotidiano e de carência de projetos coletivos para o futuro” (CARNEIRO, 2012, p. 13). O problema, como escreveu Adorno (2004, p. 43) “não é mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional”, que produz a maneira como pensam e o modo como seus jeitos de ser são forçados.

Nossa tarefa é, então, assumir uma atitude em relação ao tempo de agora e insistentemente retomar a pergunta foucaultiana: o que se passa nesse instante em que somos uns e outros? Sem, entretanto, pensar de acordo com os modelos que buscam a representação, ou que entoam promessas, mas de ampliar essas relações a fim de problematizar o instante em que vivemos. Começar isso pela universidade, quer dizer, colocar em suspensão as nossas relações com o conhecimento. É possível um jeito de produzir e manejar conhecimentos sem que sejamos assujeitados por eles? Problematizar nossa relação com o conhecimento é ratificar os compromissos que a humanidade assumiu para não repetir a barbárie. No entanto, se temos caminhado para isso, é

preciso interrogar a si próprio, sobre qual tem sido nosso papel em relação ao que vivemos, no Brasil e no mundo.

Diante desse contexto, é preciso nos realinharmos em uma frente interessada na defesa das democracias, das novas formas de liberdade, de novos modelos de sociedade, de desenvolvimento e de organização de um tipo de solidariedade global que nos permita pensar alternativas para o mundo em que vivemos, promovendo novas formas de subjetividade que nos possibilitem ir mais além do que somos e do queremos ser.

Referências

ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual. O modelo socrático. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola, 2004. p. 39-62.

AGAMBEN, Giorgio. *A comunidade que vem*. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

AQUINO, Júlio Groppa. Disjunção, dispersão e dissensão. In: SARAIVA Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Estudos culturais e educação: desafios atuais*. Canoas: ULBRA, 2012. p. 138-156.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. [Obras Escolhidas]. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 114-119.

BRUM, Eliane. *Ana Júlia e a palavra encarnada*. Recuperado de: <
https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/31/opinion/1477922328_080168.html?id_externo_rsoc=FB_CC>. Acesso em: 05 set.2021.

CARNEIRO, Henrique Soares. Rebeliões e ocupações de 2011. In: HARVEY, D.; TELES, E.; SADER, E.; *et al.* *Ocuppy: movimentos de protesto que tomaram as ruas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012. p. 7-14.

CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. *ETD- Educação Temática Digital* [online]. Campinas, SP v.19 n.4 p. 622-641 out./dez.

2017. ISSN 1676-2592. Recuperado de: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648756>>. Acesso em: 07 set.2021.

CONTRAFILÉ, Grupo. Onde o comum se faz possível. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, III, 2017, São Paulo, SP. *Anais do III Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia*. São Paulo: MACKENZIE, 2017. p. 115-118.

DUSSEL, Inês. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 87-111.

DUSSEL, Inês; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 147-160.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica. 2012.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: *Ditos & Escritos, volume II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2005, p. 335-351.

_____. *Ditos & Escritos, volume III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense. 2009.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

_____. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II*. São Paulo: Martins Fontes. 2011.

GALLO, Silvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: Alexandre F. de Carvalho; Silvio Gallo. (Org.). *Repensar a educação 40 anos após "vigiar e punir"*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 427-449.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A sociedade brasileira em movimento: vozes das ruas e seus ecos políticos e sociais. *Caderno CRH* [online], Salvador, v. 27, n. 71, p. 431-441, Maio/Ago. 2014. ISSN: 1983-8239. Recuperado de: <<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/nwd8YZsWftZT75q6PZjtBQs/?lang=pt>>. Acesso em: 01 set. 2021.

_____. Manifestações de protesto nas ruas no Brasil a partir de junho de 2013: novíssimos sujeitos em cena. *Diálogo Educacional* [online], Curitiba, v. 16, n. 47, p. 125-146, jan./abr. 2016. ISSN: 1981-416X. Recuperado de: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogo_educacional/article/view/1987>. Acesso em: 01 set.2021.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade*. O governo de si e dos outros II. São Paulo: Martins Fontes. 2014.p. 300-316

LEITE, Denise. *Manifesto dos estudantes de Córdoba*: aos estudantes, homens e mulheres livres da América no século 21 da juventude argentina de Córdoba de 1918. [Texto]. Mensagem recebida por <celia.caregnato@gmail.com> em 26 de janeiro de 2018.

MARTINS, Fernando Jose. *A pedagogia da ocupação das escolas*. Recuperado de: < <https://diplomatique.org.br/a-pedagogia-da-ocupacao-das-escolas/> > Acesso em: 20 set. 2021.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e Estética da Existência em Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal. 1999.

PELBART, Peter Pal. *Tudo o que muda com os secundaristas*. (2016). Recuperado de < <http://outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/> >. Acesso em: 20 set.2021

POLANCOS, Fernández; PRADEL, Antonio. *Entrevista com Suely Rolnik: A hora da micropolítica*. Recuperado de <<http://www.geledes.org.br/entrevista-com-suely-rolnik-a-hora-da-micropolitica/#gs.TsvGTiY>> : Acesso em: 11 set. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Martins Fontes: São Paulo, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica. 2014.

_____. *A pedagogia, a democracia e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica. 2014b.

PEREIRA, Marcos Vilella. *Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Editora da UFSM. 2016.

PINTO, Céli Regina Jardim. Multidão-povo: a propósito da tomada das praças ao redor do mundo em 2011. *Revista Compolítica* [online], Rio de Janeiro, n. 5, v. 2, p. 7-50, 2015.p. ISSN: 2236-4781. Recuperado de <<http://>>

compolitica.org/revista/index.php/revista/article/view/85>. Acesso em: 10 set. 2021.

_____. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). *Lua nova*[online], São Paulo, n.100, p. 119-153, jan./abr. 2017. ISSN: 0102-6445. Recuperado de: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/yy7GFGFWK8tkCfLHM8TrFNM/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 01 set.2021.

_____. *As ocupações: uma esperança no horizonte*. Recuperado de <<https://sul21.com.br/colunasceli-pinto/2016/11/as-ocupacoes-uma-esperanca-no-horizonte/>> Acesso em: 20 set. 2021.

SAFATLE, Vladmir. *Quando as ruas queimam: manifesto pela emergência*. São Paulo: N-1. 2016.

SARDINHA, Diogo. Reinventando o sujeito e a crítica. Os Antigos, Kant e Baudelaire. In: José Gondra, Walter Kohan. (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 247-263

O estágio na licenciatura em Artes Visuais: entre tensões, alinhavos e mudanças formativas¹

Sonia Tramuja Vasconcellos
sonia.tramuja@ies.unespar.edu.br

A crise da educação é assunto recorrente nos debates nacionais e internacionais e que se intensificou neste contexto de alteração e ampliação de avaliações de aprendizagem. Os resultados dessas verificações colocam o Brasil em um lugar de desconforto e os olhares das secretarias, departamentos e ministério da Educação se dirigem para as escolas, professores e cursos de formação. Ações são postas em prática: ajustam-se conteúdos, alteram-se cargas horárias e sistematizam-se processos avaliativos em um paradigma dominante que mantém a dicotomia entre sujeito e objeto, mente e matéria (FERNANDES, 2002). Nesta perspectiva, o conhecimento é separado do processo de construção pessoal e outras formas de elaborar e transformar os saberes se tornam “eventos” incômodos nesta luta angustiada por melhores classificações.

Mais recentemente, em 2017-2018, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o retorno das habilidades e competências. Um texto dividido em dois – educação infantil/ensino fundamental e ensino médio – e bastante questionado tendo em vista que a terceira versão pouco expressa as solicitações apresentadas nas audiências públicas organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Somado a isto, a BNC-Formação, instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, entende como “sólida formação básica” o estudo de português e

¹ Este artigo é uma versão atualizada e ampliada do texto que apresentei no XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE em 2014.

matemática, direcionando as demais disciplinas para que realizem reforços nestas áreas.

É neste território de conflituosas situações que situo meu relato e reflexões, procurando compartilhar tensões e mudanças que percebo nos cursos de formação, em mim mesma, nos estudantes da licenciatura em artes visuais e em seus estágios. Pautada na premissa de que nos formamos também com as práticas cotidianas e acontecimentos diários, destaco microssituações que transfiguram objetivos e desejos, expondo aspectos da cultura normativa, acadêmica e escolar.

De outro lado, e com o intuito de ampliar e redimensionar o campo de análise, realizo cruzamentos entre o panorama dos estágios que supervisionei durante uma década em uma instituição pública brasileira e as práticas que assisti em uma universidade e escola norte americanas, destacando algumas similaridades e distinções entre formação, escola, recursos e identidade profissional. O texto também é permeado por relatos de estudantes da disciplina de estágio supervisionado II do 4º ano matutino², que no início de 2020 debateram diversas situações expressas relacionadas ao curso de licenciatura e ao estágio em espaços escolares que vivenciaram no ano anterior.

Alinhavos da minha professoralidade

A narrativa da minha experiência como professora de estágio no ensino superior está envolta em lembranças, indagações, aprendizados e conflitos. Sou professora da Universidade Estadual do Paraná³, no campus Faculdade de Artes do Paraná

² Os estudantes leram o texto de 2014 que embasa este artigo e postaram suas impressões sobre os pontos apresentados e sobre os estágios no ensino formal que realizaram no ano anterior. Essas impressões fizeram parte das atividades da disciplina de estágio do 4º ano matutino em 2020, já no formato remoto em decorrência da Covid-19 (coronavírus).

³ A Universidade Estadual do Paraná (Unespar) é uma instituição pública mantida pelo Governo do Estado do Paraná. É formada por sete *campi* nas cidades de

(campus de Curitiba II) e que oferta oito cursos, entre eles as licenciaturas em artes visuais, dança, música e teatro. Iniciei o trabalho nesta instituição como professora de didática específica e prática de ensino no antigo curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. Posteriormente esses conteúdos foram incorporados na disciplina de estágio supervisionado da licenciatura em Artes Visuais. As diversas experiências no contexto educativo de formação, além das administrativas como chefe de departamento e de coordenadora de curso, marcam o meu corpo, alinhavam meus pensamentos e constroem a minha professoralidade (OLIVEIRA, 2003). Eu-sujeito-professora que analisa e questiona a minha prática, os sistemas regulatórios, a atuação dos estudantes, o contexto acadêmico, escolar e o que se configura no cotidiano da docência em artes visuais.

Várias mudanças e ajustes foram feitos no curso em que atuo, seja por exigência de resoluções oficiais, seja por discussões internas com professores e estudantes. A instituição oferta o curso em quatro anos, no formato anual e em dois turnos, matutino e noturno, com trinta vagas para cada turno. A evasão é maior no turno da manhã, atenuada pelo fato dos estudantes terem a opção de transferir de turno ao assumirem compromissos profissionais ou de outra natureza. Há um conflito, de certo modo velado, entre o interesse dos estudantes pela arte e pelo ensino de arte e mesmo a escolha por uma formação universitária como diretriz de uma carreira profissional traz inseguranças. A idade, grau de maturidade e o pouco contato com os fundamentos e perspectivas da profissão, dificultam esta seleção. Excetuando o fato de que alguns ingressantes no curso já atuam em escolas e procuram o ensino superior para habilitação na área de artes visuais, os demais escolhem esta formação pela afinidade com a área artística e/ou pelo contato que possuem, de modo direto ou

Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória (https://www.unespar.edu.br/a_unespar/introducao).

indireto, com a publicidade, a ilustração, a moda, o desenho, a pintura ou o grafite.

As cisões entre diversidade cultural e educação, formação estética e ensino de arte, marcam as experiências escolares de vários estudantes e demarcam zonas de interesse no curso em questão. De um lado a poética, a criação, o discurso artístico e pessoal; de outro, a análise de concepções e sistemas de ensino, a seleção de conteúdos e modos de ensinar e propiciar o aprender. Esta tensão entre áreas de formação se perpetua nos estágios e nas pesquisas de conclusão de curso, revelando um discurso ainda hegemônico e de distinção entre poética e ensino, criação e didática.

Para os estudantes, uma das maiores problemáticas do curso é a falta de interdisciplinaridade entre as disciplinas focadas nas poéticas e práticas artísticas e as que tratam de educação, didática e ensino.

Como unificar estas duas áreas do conhecimento (que não deviam ser tratadas como coisas distintas) no momento de formular e aplicar uma aula? Como trazer minha pesquisa e poética para a sala de aula? Como dialogar com os teóricos da educação e os teóricos da arte? Estas e outras questões prejudicam a performance do estudante-estagiário em uma situação escolar, tudo isso cercado por problemas que ocorrem na escola, como os traumas, o barulho, a falta de preparo psicológico e físico etc. (Relato de um estudante da disciplina de estágio do 4º ano matutino, 2020)

A separação entre áreas de conhecimento no curso de licenciatura em questão está sendo debatida, revista. Mesmo sendo uma situação histórica e fomentada por concursos específicos – que nem sempre solicitam do candidato uma formação em licenciatura – fazemos parte de um curso e um colegiado que defende a formação para a docência em artes visuais. De modo lento, mas consistente, nos últimos anos temos reduzido as cisões e ampliado as trocas.

Ao adentrar o curso como professora e supervisora de estágio no final da década de 1990, inicialmente direcionei minha atenção para os conteúdos de arte apresentados nos documentos

estaduais e nas possibilidades das/dos estudantes relacioná-los com os contextos específicos das turmas de estágio. Acreditava que o meu papel como professora orientadora era instaurar relações de confiança entre estudante, formação inicial e espaços de atuação; ou seja, propiciar discussões e ferramentas para que os estudantes elaborassem seus planos de aula e se sentissem seguros nestas primeiras experiências de ensino. Mas as situações de estágio extravasavam estas questões.

A observação das turmas, a leitura de documentos, a elaboração de planos de aulas e as práticas realizadas nas disciplinas acadêmicas não asseguravam uma “boa”⁴ atuação. A cultura escolar se revelava complexa, desconcertante e desafiadora. Turmas com muitos alunos, salas pequenas e inapropriadas para o desenvolvimento das proposições, falta de atenção, barulho. A tensão e o pouco tempo para cumprir o estágio dificultava um olhar aberto e atento às narrativas discordantes no espaço escolar, de seus sujeitos que imersos em conflitos, perdas e persistência, participam anonimamente da história de sua escola (FONTANA E GUEDES-PINTO, 2002) e questionam com seus corpos e vozes as finalidades e formato deste sistema educativo.

Os discursos e ações no espaço escolar revelam vontade, descrédito, engajamento e resistência, mas o tempo limitado de atuação, o nervosismo, a preocupação em executar o planejado, dificultam a exposição, o mostrar e sair de si “para produzir sentido ao vivido, recriando e confrontando-o com o mundo lá fora e com nosso próprio mundo interior” (FERNANDES, 2002, p. 3). Entre os vários relatos dos estudantes sobre o estágio no espaço escolar, destaca-se o sentimento de despreparo devido ao pouco tempo de observação e de vivência no espaço. “O nosso tempo como observadores é curto, quando

⁴ O desejo das/dos estudantes era propor aulas que possibilitassem o engajamento e a participação dos alunos das escolas (e de outros espaços educativos) nas aulas de estágio.

percebemos já estamos na frente de quinze/trinta alunos falando coisas que só vimos na teoria” (relato de uma estudante da disciplina de estágio do 4º ano matutino, 2020).

Várias destas questões demarcaram a minha pesquisa de mestrado (VASCONCELLOS, 2007) e impulsionaram debates entre professores de estágio e estudantes das diversas licenciaturas da instituição. Mas a “costura” envolvendo faculdades, secretarias de educação, escolas e outros espaços educativos é um alinhavo que precisa da insistência de várias mãos para se fortalecer. De ouvidos para a escuta de reclamações e desejos do que se quer romper e conservar. De bocas para discutir os emaranhados legais, os discursos oficiais e os contextos de ensino que embrutecem a ação de formar cidadãos.

Entre intenções e contradições

Destaco aqui dois acontecimentos institucionais que propiciaram rearranjos e mudanças na relação entre arte e ensino. Primeiro: a extinção dos departamentos e a criação de colegiados de curso. Os debates de estágio, antes circunscritos aos professores do departamento de educação, adentraram o colegiado e tornaram-se pauta constante das reuniões. Segundo: considero que a inserção da prática curricular⁵ nas disciplinas acadêmicas da licenciatura em artes visuais não foi uma mera resignificação retórica desta prática no viés da “cultura de submissão” (LEITE, 1997). Ao contrário, propiciou uma releitura do perfil do egresso exposto no documento do curso e uma retomada dos objetivos da formação inicial. Assim, professores agregaram ações pontuais que fortaleceram, de modos diversos, a licenciatura e a docência.

⁵ A prática como componente curricular está presente na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que instituiu a duração e carga horária das licenciaturas. Do total de horas dos cursos de licenciatura, 400 (quatrocentas) horas serão de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

As cisões não desapareceram e a inserção de novos enfoques não provocou profundos questionamentos sobre os conhecimentos a serem produzidos e trabalhados na formação do professor; mas as novas relações impulsionaram revisões e contágios entre poética e didática, processos e métodos. Tímidas tentativas de uma “dialética da renúncia” (FRANCA-HUCHET, 2010) na qual as disciplinas de poéticas deixam de serem detentoras da sensibilidade, da criação; e as didáticas, da discussão sobre educação e ensino de arte.

Mas ocorreram reversos. Com o aumento da carga horária de estágio de trezentas para quatrocentas horas promulgado na Resolução do Conselho Nacional da Educação (Brasil, CNE/CP 2, 2002), professores de estágio e coordenadores das licenciaturas, decidiram inserir as cem horas no segundo ano do curso, discordando do exposto no documento. Deste modo os estudantes iniciariam a observação da realidade escolar com tempo para reflexão, análise e cruzamentos com documentos e contextos. Neste formato, a atuação aconteceria no ano seguinte, em escolas de ensino fundamental e médio, para no quarto ano ser concluída com o estágio na comunidade.

Contudo, a avaliadora externa em visita ao curso em 2009 solicitou a retirada imediata do estágio no segundo ano, mesmo com o relato e pedido dos estudantes para a sua manutenção, justificando que conforme a resolução em vigor, o estágio só poderia começar na segunda parte do curso. A intenção deste ato de rebeldia ao disposto no documento era aproximar de maneira gradativa o estudante do contexto escolar, para que as questões vivenciadas nutrissem suas indagações nas diversas disciplinas do curso. Ou seja, o início da atuação no terceiro ano era antecedido por situações e discussões debatidas na disciplina de estágio do ano anterior com o intuito de tornar mais familiar os espaços de atuação.

Mas o estabelecido pela resolução foi imperativo, suplantando posicionamentos e avaliações que favoreciam a manutenção desta etapa. A contradição é que a/o estudante, deste o início da sua

formação acadêmica, pode se candidatar ao processo seletivo simplificado do estado do Paraná, o PSS, para lecionar em escolas públicas. A/o estudante das séries iniciais também está apto a realizar ações em escolas como bolsista do PIBID, programa institucional de bolsa de iniciação à docência, para desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas com orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Não vou aqui adentrar nas concepções destas propostas, a incoerência que resalto é que nestes modelos a atuação em sala da/do estudante principiante é aceita, considerada legal e aprovada pelo sistema. Jogos de verdade e de poder (FOUCAULT, 2004) que determinam que um modelo de estágio experienciado e bem avaliado por estudantes e professores é falso e os demais, verdadeiros. Jogos que geram excessos de discursos e retóricas que perpetuam fragilidades e a “pobreza de políticas educativas” (NÓVOA, 1999, p. 13). Normas e avaliações que soterram possibilidades e avanços, mas persistimos e insistimos na tentativa de qualificar a licenciatura e a formação inicial de professoras/es de Artes Visuais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 inseriu a arte como componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica, e ações se intensificaram para desvinculação do ensino de arte da formação polivalente promulgada na lei anterior, de 1971. Artes Visuais, Dança, Música e Teatro se transformaram em graduações específicas, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de três graduações foram determinadas em 2003 e aprovadas no ano seguinte. As DCN para a graduação em Artes Visuais foram elaboradas em 2007 e aprovadas em 2009. Conforme exposto por Iria Brzezinski (2008), as diretrizes visam normatizar critérios básicos comuns que sirvam de orientação para os elementos constitutivos do campo de formação. A maioria das instituições de ensino superior brasileiras adequou os seus cursos a estes critérios, tornando de direito o que já era de fato, visto que os antigos cursos de educação artística já ofertavam habilitações específicas (artes plásticas, música e teatro).

O foco desta mudança, a demarcação de especificidades, foi aprofundar e melhor qualificar a formação do professor e o ensino desta área nos espaços educativos. Uma mudança epistemológica discutida nas associações regionais e nos congressos da Federação de Arte Educadores do Brasil, a FAEB. Uma conquista que afetou um dos lados do barco, a formação acadêmica, mas com pouca repercussão na educação básica. Lados em conflito que deixam a embarcação à deriva. Mas ao olharmos para o ensino superior público, outros vazamentos colocam em perigo essa navegação: pouco investimento em infraestrutura, laboratórios e equipamentos; acúmulo de tarefas no exercício profissional; preenchimento de vagas para professor temporário e a ausência de concursos efetivos. Situações que dificultam a efetivação do exposto no Plano Pedagógico do Curso e o incremento de ações em espaços educativos e nas esferas reguladoras e legislativas.

Procuo fazer aqui o exercício de traição proposto por Jan Jagodzinski e Jason Wallin (2013) que por acreditarem no esforço de pessoas e em práticas transformadoras, e como forma de fidelidade, mostram as fragilidades e o que permanece enquanto barreira com o intuito de incentivar o exercício da instauração e da descoberta de caminhos que confrontem o sistema atual. Deste modo, ao questionar o lugar que habito, o modo como se instaura o ensino de arte no curso de formação e nas escolas, mostro o meu amor e zelo por lugares, por pessoas – colegas, estudantes, egressos, professores de arte – que me transformam e me impulsionam. Uma traição que quer revelar o que já se percebe como incômodo.

A instituição em que atuo oferta cursos nas áreas de arte, saúde e comunicação, se destacando por promover a formação do licenciado em distintas áreas artísticas, mas o espaço é restrito, com escassez de salas de aula, materiais e infraestrutura. As salas são multiuso e o estudante permanece apenas durante as aulas, impossibilitado de retornar e continuar seu trabalho, com pouco espaço para deixar sua produção, para participar e

promover oficinas, debates e estudos. Escassez de espaço, de equipamentos, de professores. E isto se repete na educação básica. Os estudantes realizam os estágios em escolas com poucos recursos, em turmas de quarenta alunos em média, em salas com carteiras enfileiradas. Os muros de isolamento e a precariedade física da escola não os convidam a entrar, a permanecer. Uma dupla de estudantes, que realizaram o estágio do ensino fundamental II e médio na mesma escola, relata que:

Em ambas as turmas, nós proporcionamos os materiais – tinta, canetinha, lápis de cor, giz pastel – e o professor do colégio conseguiu as folhas sulfite. Não havia uma sala específica para este tipo de atividade, então pedimos para ir ao auditório, que tinha espaço para atividades práticas. Porém, como não havíamos reservado, não foi possível. Levá-los para a área externa ficaria inviável por questões de quantidade de alunos e tempo. Ao decorrer das aulas, encontramos diversos desafios e fomos nos moldando para melhor conduzi-las. (Relato de estudantes da disciplina de estágio do 4º ano matutino, 2020)

Situações que permanecem pouco debatidas no curso de formação e vão se naturalizando como parte do sistema público de ensino. O que se constata é que estas faltas, estas perdas, visíveis na educação e na formação de professores “mantêm coerência com a agenda dos organismos internacionais” (BRZEZINSKI, 2008, p. 198) e a luta e conquistas dos educadores, das entidades na área de educação, “resultam de uma imensa correlação de forças inversamente proporcional aos pequenos avanços” conseguidos (BRZEZINSKI, 2008, p. 202).

Entre as forças e avanços quero destacar o empenho da UNESPAR, nos últimos anos, em equipar e reformar seus diversos campus. No contexto da Faculdade de Artes do Paraná, esses investimentos propiciaram melhoras estruturais para os cursos, de forma geral. No caso específico da Licenciatura em Artes Visuais, em 2022 será concluída a reforma das salas com ampliação de

espaços formativos, aquisição de equipamentos e a incorporação de um espaço expositivo/educativo.

Avanços que fortalecem a formação inicial ao mesmo tempo em que se diluem nas contradições perpetuadas. Ao iniciar o processo de estágio o estudante se depara com uma realidade escolar que mantém uma disciplina de arte genérica, com conteúdos de artes visuais, dança, música e teatro. Uma estudante relatou que o professor de arte era um grande profissional, com uma bagagem bastante ampla, mas havia o desafio da polivalência. “Ele dava aula de artes visuais e de música, o que foi um empecilho na hora de nos organizarmos para nossas co-docências e regências” (relato de uma estudante da disciplina de estágio do 4º ano matutino, 2020). Nas diversas tentativas de conversa com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, não há entendimento de que a especificidade produz conhecimento. A polivalência é uma reminiscência da LDB de 1971, aprovada durante a ditadura militar e que insere a disciplina de Educação Artística como atividade. As associações de arte educadores permanentemente questionam esta visão equivocada de ensino de arte, mas no âmbito da escola e da educação formal permanece a polivalência em arte.

E as lutas se avolumam. A BNCC do ensino médio reduziu o espaço/presença da arte na formação de jovens. O que fazer? Como resistir e mudar o que se instaura? A secretaria estadual de educação mantém concursos públicos polivalentes, profissionais de outras áreas continuam a ministrar esta disciplina e poucas são as escolas que possuem salas e materiais diversificados de arte. A redução da carga horária desmotiva a procura pela profissão, mas professoras e professores, associações e coletivos, se mantém engajados e em luta para reverter essa situação e reivindicar conteúdos próprios para as aulas de arte. Não é a dita interdisciplinaridade que estamos vendo na operacionalização da BNC-Formação e sim a imposição de conteúdos de outras áreas na especificidade do campo da arte.

Em um contexto avaliativo que questiona a qualidade da educação e o que se ensina nas escolas, o professor de arte

é algo exótico, dispensável, e precisa exaustivamente “afirmar o seu valor, esclarecendo às pessoas a que veio e quais as bases epistemológicas do tipo peculiar de conhecimento que trabalha” (ZORDAN, 2013, p. 1158). O conhecimento cognitivo, sensível, pessoal e cultural que perpassa as aulas de arte não se adequa às mensurações tradicionais porque adentra na educação estética e crítica. “Precisamos nos alertar para as políticas que estão sendo aplicadas para o ensino de Arte. A educação está mais do que nunca sendo ameaçada e precisamos lutar não só para manter o pouco que temos, mas também para melhorar a condição e a qualidade de ensino para alunos e professores” (relato de um estudante da disciplina de estágio do 4º ano matutino, 2020).

Vale acrescentar que a intenção de realizar enfoques sociais e de gênero, entre outros, na apresentação e discussão de conteúdos e temáticas artísticas, esbarra, em muitos espaços educativos, na incompreensão da equipe pedagógica sobre a relevância destas abordagens na formação do aluno. E a arte se restringe cada vez mais à apresentação de artistas e trabalhos de “mestres da história da arte” e aos exercícios de fixação de elementos formais.

Quero adicionar mais um elemento a esta exposição. Várias escolas estão dificultando a efetivação do estágio supervisionado curricular, reforçando uma situação de distanciamento entre curso de formação e espaço de atuação. Os motivos são vários, alguns já foram apresentados, como a dissonância entre especificidade e polivalência, mas destaco aqui o relato de uma estudante:

Nesta fase, lidamos logo nos primeiros meses com o ‘monstro da burocracia’, quase tão estressante quanto o próprio estágio. Correr atrás de escolas que já não estejam lotadas de estagiários também se torna um desafio. E ainda há aqueles que conseguem a escola, mas depois precisam mudar porque encontram problemas com o professor ou a instituição. Ao entrar no ambiente escolar, me deparo com aquele lugar que, posso dizer pela minha experiência, foi até

certo ponto traumático. O ambiente que me lembrava o quão opressivo era me adequar aos grupos, às demandas, aos horários, aos professores. Mas, era preciso enfrentar os meus traumas. Era preciso estar ali. E não deveria ser tão difícil. (Relato de uma estudante da disciplina de estágio do 4º ano matutino, 2020)

A estudante teve um bom acolhimento pelo professor de arte da escola e após observar e auxiliar o professor em várias turmas, elaborou seus planos de aula. Contudo, as narrativas discentes demonstram que temos um longo caminho a percorrer para tornarmos a experiência de estágio mais formativa, agregadora e reflexiva. Os estudantes realizam esta prática em determinados dias e horários e em um tempo específico, o que reforça a sensação de não pertencimento e inviabiliza ações processuais mais duradouras. Temos o apoio dos núcleos de educação e de vários professores de arte, o que têm permitido a concretização dos estágios, mas o recorte de tempo para a observação e regência faz com que alguns professores considerem que perderam tempo e agora precisam avançar com mais rapidez nos conteúdos. Outros, que começavam a se habituar à parceria, se ressentem do pouco tempo desta prática. O estudante-estagiário se concentra na elaboração e aplicação de planos de aula, com pouca vivência e análise das dinâmicas das culturas escolares, sem tempo para aprofundar análises e propor novos diálogos. Um dos resultados é que poucos constroem a pesquisa de conclusão de curso articulada ao estágio, momento propício para aprofundar as relações e inadequações do ensino, dos processos que se materializam “comportando reprodução e ressignificação, assentimento e resistência, acertos e fracassos, possibilidades e brechas” (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002, p. 8).

Ainda que a situação se mostre desanimadora, acredito que esta caminhada e vivificação do percebido instauram estranhamentos e incômodos, e assim trazem a potencialidade de mudanças – que já ocorrem em micro contextos – e de análise dos processos de formação docente, em sua base estrutural,

científica e humanística. Em 2020, como consequência da pandemia da COVID-19, infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-Cov-2, foram elaboradas propostas específicas para o estágio no formato remoto. Uma parte da carga horária foi realizada no próprio curso e esta experiência aproximou os professores do curso de licenciatura em Artes Visuais em torno desta prática formativa. Situações e micro contextos que podem afetar e transformar a formação inicial.

Pensamentos e vivências

Outro fator deflagrador de percepções e análises sobre a formação do professor de arte se vincula ao conhecimento da situação em outros países. O foco do meu estudo de doutorado me propiciou a permanência como pesquisadora visitante em uma universidade norte americana⁶, onde assisti alguns estágios realizados pelos estudantes de artes visuais. Nos Estados unidos não há uma lei que estabeleça a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas e muitas instituições optam por não contratar um professor para esta área. O interesse pela oferta de aulas de arte se intensifica no ensino médio, como disciplina optativa, para os alunos que têm interesse e/ou querem adquirir habilidades para serem aceitos em cursos de arte nas instituições de ensino superior.

Os estudantes da licenciatura em artes visuais realizam um extenso período de observação nas escolas antes de iniciar as atuações. Há um documento do estado que apresenta as habilidades e competências para cada nível de ensino e os estudantes precisam integrar estas informações em seus planos de aula. No estágio que assisti em uma escola católica, cada estudante ficou responsável por uma turma, de quinze a

⁶ O estágio de doutoramento com recursos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) ocorreu de setembro de 2013 a junho de 2014, na Northern Illinois University, com supervisão do professor Dr. Richard Siegesmund.

dezoito crianças, na faixa etária de três a oito anos. A escola liberou um grande espaço fechado e ao longo de cinco semanas, durante uma manhã, as professoras traziam as turmas e se retiravam para um lugar afastado neste mesmo espaço, não participando do estágio. No final das atuações, o professor supervisor reunia os estagiários em outra sala da escola para conversar sobre a experiência, os pontos positivos e negativos, e comentar a reação de algumas crianças, os processos e resultados dos trabalhos. A escola cedia o espaço, dias e turmas para as atuações, e os estudantes-estagiários e professor supervisor traziam todo o material a ser utilizado. Excepcionalmente se utilizava material da escola.

O foco das aulas era a exploração de texturas, de materiais, a discussão das cidades, formas e volumes. Apenas em uma aula foi mostrada imagem de obra de arte. No estágio com os alunos na faixa etária de 10-12 anos, que não assisti, os estagiários inseriram questões sociais e conceituais em seus planejamentos para que os alunos percebessem possibilidades de discurso no uso de materiais e suportes. Houve certa tensão por parte dos dirigentes da escola católica, não entendendo o porquê da inserção de questionamentos nos trabalhos artísticos.

Como encerramento dos estágios, foi realizada uma exposição com a produção dos alunos na escola. Uma das intenções era apresentar à comunidade escolar os trabalhos realizados e manter este espaço educativo aberto aos estágios. A outra era revelar a especificidade de um trabalho de arte para que os dirigentes da escola e pais reconhecessem a importância de contratar um profissional para ministrar aulas de artes visuais. A escola liberou o lugar e inseriu apresentações musicais de alunos sob a regência de um professor da escola, o que indica a existência de um professor de arte neste espaço.

Residi em uma cidade do estado de Illinois, com população em torno de quarenta mil habitantes, e todas as escolas têm uma relação entre espaço construído e área externa. Os corredores internos são largos, há armários para os alunos

guardarem seus materiais e o espaço externo da escola se une com os arredores. Ou seja, o espaço verde e de atividades esportivas não é murado e a comunidade utiliza esta área principalmente nos fins de semana. Mesmo nas escolas públicas, há taxas pagas pelos pais que criam certo vínculo de cumplicidade. Os dirigentes conservam a escola, compram materiais, ofertam atividades extraclases, e os pais participam e circulam pela escola: nas salas, anfiteatro, banheiros e área esportiva.

Nas atividades de estágio que participei, destaco os recursos e logística que a universidade privada oferece. Os estudantes têm a opção de usar aquarela, acrílica, argila, material de gravura, pastel seco e oleoso, entre outros. Os materiais são guardados em armários nas salas de aula e há ainda um depósito no corredor para volumes maiores. O que me chamou a atenção é que os planos de aula com inserção de fotos das etapas realizadas são encaminhados a outro setor da universidade para que seja avaliado o uso culto da língua, a construção de objetivos e o uso de itens do documento oficial do estado. Isto garante que o estudante adquira permissões para continuar o curso e obter a certificação de professor.

Mas as vagas para professor de arte são escassas e muitas vezes os egressos precisam procurá-las em outros estados. Os dirigentes das escolas, como etapa de seleção e contratação, verificam as licenças, os planos de aula e os trabalhos artísticos do candidato. Por isto, no curso superior que estabeleci maior contato, os estudantes frequentam várias disciplinas de estúdio e no final de cada semestre apresentam uma sequência de trabalhos para uma banca que avalia o domínio artístico em vários materiais e suportes.

Como já destacado, muitos diretores de instituições escolares, ao definirem o uso dos recursos financeiros, optam por não contratar professores de arte. A desistência nos dois primeiros anos de docência é expressiva. Um dos motivos é que as vagas abertas são em escolas do subúrbio, consideradas perigosas. Outro fator é o estranhamento e a dificuldade dos professores em lidar

com alunos que se comunicam em inglês apenas na escola, oriundos de famílias de imigrantes, e mostram dificuldade em compreender os conteúdos e se expressar.

O que percebo é uma distinção em relação à estrutura e recursos entre os dois países, mas similaridades no desconhecimento dos diretores sobre a importância da arte na formação do aluno. No Brasil temos a obrigatoriedade do ensino de arte na segunda parte do ensino fundamental, em contraste com o modelo americano que deixa a cargo dos dirigentes das escolas a oferta desta disciplina. O departamento de arte educação das escolas públicas do município de Chicago iniciou um programa para o período 2012-2015 que almejava inserir o ensino de artes em todos os estabelecimentos escolares, disponibilizando recursos financeiros para isto, mas não tenho ideia se ocorreu de fato, pois já na época enfrentava resistências. Outra questão a salientar é a especificidade da linguagem. Os diretores das escolas estão cientes da área de formação do professor e não é necessário que todas as áreas artísticas sejam ofertadas na escola e sim definir que linguagens são de interesse dos alunos e contratar professores para lecioná-las.

O ponto forte no contexto norte americano são os encontros e congressos da área, nos quais professores do ensino superior, médio, fundamental, da educação especial e do educativo de espaços culturais têm a chance de apresentar trabalhos e debater o que realizam. Percebo uma democratização de territórios e a formação e intensificação de redes de discussão. No Brasil, também temos encontros e congressos de arte educação e das especificidades das linguagens artísticas, mas a participação de professores da educação básica ainda é pequena. A aliança entre pesquisadores, professores do ensino superior e básico, e de estudantes, fortalece a constituição de uma identidade profissional. Precisamos encontrar caminhos e soluções para efetuar de fato esta aliança, pois a união de várias mãos revigora a área de arte, a formação, o ensino e tem potencial para impedir

retrocessos no âmbito escolar e acadêmico com a implantação da BNCC e da Resolução CNE/CP nº 2 de 20/12/2019.

Entre intenções e lutas

O discurso hegemônico instaura o conhecimento como bem de utilidade e as ações de enfrentamento e de ruptura precisam de pontos de convergência para não se renderem a este contexto. O estado do Paraná agrega vários cursos de licenciatura em arte, mas não estreitamos o contato, não agregamos nossas experiências, conflitos e ações. O isolamento fortalece a manutenção da polivalência, do descaso da arte no contexto educativo e nos induz à “cultura da submissão”, de reclamação-aceitação deste quadro nefasto.

A luta é a nossa bandeira. O esforço cotidiano de professores e estudantes confirma a perseverança e tenacidade destes sujeitos, mas a costura permanece aberta, os fios estão gastos. O desafio de reconstrução permanente da profissão passa pelo compromisso de sonhar outra sociedade (Fernandes, 2002), mas este sonho, esta intenção, exige solidariedade, coesão, partilha. Escolas, universidades, associações, grupos, precisam agregar forças para enfrentamento de um paradigma de cognição instrumental que corrói a formação humana e os saberes estéticos e contextualizados.

Uma luta extenuante, mas necessária para a inserção e manutenção de exercícios de integração entre saber, prática e criação. E de experiências estéticas reveladoras e transformadoras de como olhamos o mundo, o outro e nós mesmos.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/ CP nº2 de 19/02/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de

graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em 20 de março de 2014.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em 01 de setembro de 2021.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: _____. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 167-194.

FERNANDES, Cleoni M. B. *A prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-semantização retórica na organização curricular dos cursos de formação de professores?* Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/07_15_02_A_PRATICA_COMO_COMPONENTE_CURRICULAR_UMA_POSSIBILIDADE_DE_IN.pdf Acesso em: 10/04/2013.

FONTANA, Roseli C.; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (Org.). *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FOUCAULT, Michel. Política e ética: uma entrevista. In: MOTTA, Manuel B. (Org.). *Michel Foucault: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 218-224.

FRANCA-HUCHET, Patrícia. O que na arte nos qualifica? In: VINHOSA, Luciano (org.). *Horizontes da arte: práticas artísticas em devir*. Rio de Janeiro: Nau, 2010, p. 14-30.

JAGODZINSKI, Jan; WALLIN, Jason. *Arts-Based Research: a critique and a proposal*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

LEITE, Denise. B. C. Avaliação e tensões de estado, universidade e sociedade na América Latina. In: *Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. RAIES, v.2, n.1 (3), março 1997.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 25, n. 1, jan-jun 1999, p. 11-20.

OLIVEIRA, Valeska F. de. Glossário. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

PARENTE, Letícia. Disponível em: <http://www.leticiaparente.net/>. Acesso em 18/03/2014.

VASCONCELLOS, Sonia T. *A experiência do estágio: análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais*. Curitiba, PR, 2007, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

VASCONCELLOS, Sonia Tramujas. O estágio na formação do professor de artes visuais: as “amarras das coisas”. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XVII ENDIPE, 2014, Fortaleza. *A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza, EdUECE, 2014. p. 3116-3127.

ZORDAN, Paola. Subjetividade na iniciação à docência: personas. In: *Anais do 22º Encontro Nacional da ANPAP*. Ecossistemas Estéticos. Belém - Pará, 15 a 20 de outubro de 2013, p. 1154-1168.

Territórios dos projetos de trabalho e a formação de professores de artes visuais

Rosanny Moraes de Moraes Teixeira
rosanny.teixeira@ies.unespar.edu.br

Uma introdução à epistemologia da complexidade

Gosto de ser homem, de ser gente, porque a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. [...] Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

A citação inicial de Paulo Freire (2005, p. 52-53) nos provoca a pensar o exercício do fazer pedagógico não como ação determinada, mas sim projetada, resguardando as tantas possibilidades e surpresas da aprendizagem. Esta concepção nos coloca frente ao desafio de entendermos o ensino voltado às especificidades que se desenham a cada ano, com cada grupo discente que nos chega e nos impulsiona a flexibilizações as mais diversas. No entanto, se há conhecimentos que são de natureza universal, ou ainda pré-requisitos na formação de um sujeito, como dar conta do vir a ser que não determinamos, e por vezes, apenas delimitamos?

Como docente na Licenciatura em Artes Visuais, na Faculdade de Artes do Paraná, Campus de Curitiba II da UNESPAR, esta questão permeia meu percurso e as escolhas feitas ao longo da trajetória no magistério, e se tornaram material de pesquisa. Este texto, compilação de um capítulo da minha tese, trata de uma vertente metodológica com orientações progressistas em relação ao ensino, os projetos de trabalho. Embora em sua origem, no século XVI, tenha como característica a competição, tornou-se, ao longo do século XX e XXI

uma possibilidade de percurso metodológico colaborativo, que responde às demandas complexas da educação contemporânea.

O século XX foi apontado por teóricos das mais diversas áreas como um período de profundas transformações, nas quais o conhecimento e a informação nortearam mudanças tecnológicas, sociais, econômicas, dentre outras. Essas transformações afetaram, conseqüentemente, as organizações do trabalho, as transações comerciais e industriais, e inevitavelmente, os relacionamentos interpessoais.

A complexidade da chamada Sociedade do Conhecimento, e seus desdobramentos na formação dos sujeitos, geraram forte impacto nas estruturas educacionais, em especial no Ensino Superior. O trabalho, até então tradicional, passou, em muitos casos, a requerer conhecimentos interligados, construídos em redes, sejam estas digitais ou não, bem como profissionais com habilidades múltiplas, proporcionadas a partir de mudanças criativas, técnicas e tecnológicas para ensinar e aprender.

A esse conjunto de transformações, compreendidas sistemicamente, Edgar Morin (2000) nomina paradigma da complexidade, o qual apresenta como foco o “pensamento complexo” e a “visão da totalidade”. As incertezas, as contradições e a instabilidade dos sistemas requerem dos sujeitos novas maneiras de interação e novas atitudes frente à educação e à produção científica. O autor (2002a, p. 38), ao abordar o conhecimento, considera a complexidade como um aspecto inseparável das relações estabelecidas no mundo, no qual “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes em si”.

Estudado inicialmente por Gaston Bachelard (2000), e posteriormente ressurgindo com a cibernética e a teoria da informação, o problema da complexidade tornou-se, ao longo do século XX, de acordo com Morin (2002a), uma necessidade e uma emergência. Vivemos o risco de ações e pensamentos mutilantes, porque não dão conta de organizar saberes e informações. Para

Bachelard (2000, p. 13), qualquer que seja o ponto de partida da atividade científica, é fundamental que “se ela experimenta, é preciso raciocinar; se ela raciocina, é preciso experimentar”.

Portanto, ao considerar o pensamento complexo, assumimos também a relação inseparável entre a construção teórica e a prática, ambas em permanente reciprocidade. Morin (2002a) esclarece epistemologicamente a complexidade como inerente aos modos de produção científica contemporâneos, nos quais não cabe mais apenas a objetividade, mas, ao contrário, consideramos a imprevisibilidade e a incerteza em certos processos e resultados.

Pressupostos e contextualização dos projetos de trabalho: das competições às primeiras mudanças

Devido a sua abertura metodológica, os projetos de trabalho consistem em uma ferramenta privilegiada para articular conhecimentos, mídias e materiais diversos em coerência com a era da complexidade. No conceito de projeto¹, palavra de origem latina – *projectus* – que abrange: “propósito de executar algo”, “plano detalhado de um empreendimento a ser realizado”, “conjunto de ideias iniciais de um texto, geralmente provisórias”, trazem em sua etimologia o vir a ser; assim como os conceitos de projetar²: “lançar (-se) longe; arremessar (-se)”, ou ainda, “idealizar um projeto”, “planejar”. Ou seja, todos estes conceitos implicam provisoriamente de um estágio, ou de um modo de ver ou pensar. Entendemos que a experiência e as interações ocorridas ao longo de um processo podem mudar os resultados, bem como o modo de abordar um dado conhecimento.

Os pressupostos da complexidade, emergentes no pensar científico e pedagógico do século XXI, têm implicação direta na

¹ Dicionário Michaelis, disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=projeto>> Acesso em: 1 abr. 2018.

² Dicionário Michaelis, disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=projetar>> Acesso em: 1 abr. 2018.

concepção de projetos de trabalho. Nas últimas décadas, são inúmeras as iniciativas metodológicas de projetos, desde as séries iniciais escolares até a formação profissional nas diversas áreas. No entanto, esta concepção já tem uma longa história, e passou por mudanças até a compreensão atual, disseminada principalmente pelo pesquisador espanhol Fernando Hernández.

Diversos teóricos da área pedagógica, e o próprio Hernández, apontam o pioneirismo de John Dewey e William Kilpatrick na proposição metodológica dos projetos, no contexto progressista norte-americano do final do século XIX e início do XX. Michael Knoll (1997, 2010), pesquisador da Universidade de Bayreuth, na Alemanha, vem estudando os projetos há mais de vinte anos, e remonta sua origem há três séculos antes, afirmando que a proposta de trabalho por projetos não foi criada na escola, a partir de estudos teóricos. Ao contrário, nasceu na Itália e na França, a partir da necessidade prática de arquitetos e engenheiros, para a inventividade e a articulação de saberes, nas academias de arte europeias. De acordo com o autor (2010), o treinamento dos alunos não poderia ser mais em locais de construção ou em oficinas, mas em escolas especiais e academias.

Knoll (1997) assinala como primeiras iniciativas de projetos as proposições dos arquitetos da *Accademia di San Luca*, em Roma, ainda no século XVI. Patrocinada pelo Papa Gregório XIII em 1577, esta academia foi formada com o objetivo de “elevar a profissão do arquiteto”, necessitando de uma base teórica que estabelecesse a “arte de construir” como disciplina escolar. Esta academia funciona até os dias atuais, e desde 1934 está localizada no *Palazzo Carpegna*, adjacente à *Fontana di Trevi*.

Segundo Knoll (1997), esta necessidade levou pintores, escultores e arquitetos a formarem uma aliança, que resultou na fundação da academia de arte, e na qual o termo “*progetto*” foi utilizado pela primeira vez em contexto educacional. Na estrutura curricular dessa academia ocorriam palestras e oficinas para estimular a criatividade dos alunos, e a competição, estimulada no Renascimento, era a estratégia para desafiar os participantes na

criação de projetos de palácios, igrejas e outras edificações, articulando princípios de composição e de técnicas de construção. Conforme Knoll (1997, s/p)³:

a estrutura das competições acadêmicas correspondia diretamente a competições arquitetônicas; em ambos os casos, havia trabalhos a serem cumpridos, prazos a serem cumpridos e jurados para convencer. No entanto, em contraste com as competições reais para comissões arquitetônicas, os projetos em competições acadêmicas eram tarefas puramente hipotéticas. Por esta razão, eles foram chamados de "progetti (tradução da autora)⁴.

Embora as competições não fossem diretamente integradas ao treinamento dos estudantes na *Accademia di San Lucca*, e participavam também outros jovens arquitetos que não eram estudantes da academia, segundo Knoll (1997), este modelo foi adotado pelas academias posteriores, em vários países europeus.

Um exemplo adotado foi a *Académie Royale d'Architecture*, fundada em Paris em 1671, que intensificou as competições restringindo-as apenas aos próprios estudantes, destacando os vencedores com medalhas e prêmios. Os concursos tornaram-se frequentes, denominados então de "*Prix d'Emulation*", e a partir de 1763, ainda de acordo com o autor (1997; 2010) o projeto se tornou um reconhecido método acadêmico e de ensino, vinculando o domínio teórico com o prático.

Com o avanço do processo de industrialização, no final do século XVIII e início do século XIX, vários cursos de arquitetura e engenharia foram concebidos em universidades técnicas e industriais europeias e também norte-americanas, tendo, conforme afirma o autor (1997), respaldo teórico no método de projetos. A

³ O texto digital disponível para consulta não possui marcação de páginas.

⁴ *The structure of the academic competitions corresponded directly to architectural competitions; in both cases there were assignments to be carried out, deadlines to be kept, and juries to convince. However, in contrast to real competitions for architectural commissions, the designs in academic competitions were purely hypothetical tasks. For this reason, they were called "progetti."*

proposição era de que o engenheiro ou arquiteto tivesse domínio do fazer sobre sua criação.

No contexto efervescente do final do século XIX, o crescimento das cidades e a expansão industrial favoreceram as diversas exposições universais, portadoras, de acordo com Pesavento (1994), da “ideia-mãe” de progresso, norteadora do século XIX. Inicialmente realizadas em diversas cidades europeias, a Feira Universal de 1876 ocorreu na Filadélfia, em comemoração ao Centenário de Independência norte-americana. Esta feira se tornou um marco para a concepção progressista e a respeitabilidade deste país perante a Europa.

Pesavento (1994, p. 155) assevera:

através dos olhos da burguesia, o progresso era desejável, o desenvolvimento da técnica produzia um mundo melhor e o futuro se apresentava como a concretização da sociedade do bem-estar. Sem dúvida alguma, o progresso técnico fora obtido pelo pensamento racional. O personagem-símbolo da racionalidade era também, sem sombra de questionamento, a burguesia triunfante que, com seu gênio criativo e sua racional idade, fora capaz de produzir a moderna sociedade industrial. Desenvolvia-se, assim, uma particular forma de concepção da razão libertadora: a racional idade fora capaz de romper as barreiras da ignorância e produzir a ciência. Por sua vez, o conhecimento científico, aplicado à técnica, concebera as máquinas e os novos e surpreendentes inventos.

A adoção de referências educacionais que estimulassem a criatividade voltada para a qualidade técnica foi fortemente incitada no contexto sociocultural norte-americano, reverberando nas escolas secundárias. De acordo com Knoll (1997; 2010), a Escola de Treinamento de St. Louis, fundada em 1879, foi um dos principais modelos dessa prática, disseminado para várias outras escolas norte-americanas. Os projetos se tornaram o modo de aprender nos treinamentos manuais e nas artes industriais.

No Brasil, ainda imperial, com a participação de D. Pedro II e sua comitiva na Feira Universal da Filadélfia, expondo as riquezas

e os potenciais naturais, foi confirmado o descompasso no desenvolvimento educacional, tecnológico e industrial, evidenciando o atraso da nação escravocrata. Pesavento (1994, p. 164) afirma que “num país que, a partir da segunda metade do século XIX, lentamente transitava do escravismo para o capitalismo, tornava-se premente consolidar uma pontuação valorativa do trabalho”.

Embora houvesse influências do modelo educacional norte-americano, especialmente no que se refere aos cursos técnicos, de acordo com Barbosa (1999, p. 25) “a tradição enraizada no sistema de ensino colonial humanístico e abstrato” freou o desenvolvimento de atividades técnicas e industriais. Mesmo com a influência de Rui Barbosa e de Benjamin Constant, proporcionando aos currículos brasileiros, expressiva carga horária para o desenho técnico e/ou geométrico, seu ensino seguiu fortemente, conforme afirma Barbosa (1999), a “literalidade jesuítica”. Essa realidade desfavoreceu a competitividade, tal qual das escolas estadunidenses e europeias, nas quais os projetos faziam parte da estrutura pedagógica.

Neste contexto de modernidade entre o final do século XIX e início do XX, outro aspecto a ser destacado é o crescimento dos estudos acerca da infância e do desenvolvimento da criança. Os estudos da psicologia infantil indicaram novas perspectivas para a arte e para a educação e, conseqüentemente, para a concepção de projeto de trabalho.

Dewey e Kilpatrick: projetos e caminhos para a emancipação cultural

No contexto educacional norte-americano, a Escola de Treinamento de St. Louis tornou-se uma referência não apenas para outras escolas secundárias, mas igualmente para as escolas primárias, cujo ensino recebeu também, em 1890, a proposta de formação manual por meio de projetos. No entanto, de acordo com Knoll (1997), uma década após sua implementação, surgiram diversas críticas sobre

o fazer desprovido do interesse. A partir de então, com o avanço dos estudos pedagógicos e psicológicos a respeito da natureza da criança, a criatividade e os interesses passaram a ser considerados tão importantes quanto as habilidades técnicas.

Nesse movimento de reforma, o principal expoente foi, de acordo com Knoll (1997), o filósofo e representante do pragmatismo da educação americana, John Dewey. O conceito de "ocupações construtivas", utilizado por Dewey em sua obra *School and society* (1899)⁵, foi absorvida por Charles Richards, professor de treinamento manual no *Teachers College da Columbia University*, em Nova York, o qual propunha que os projetos não fossem o final do objetivo do ensino, mas, ao contrário, que o sentido de construção fosse o ponto de partida para o treinamento manual. Nessa concepção, a aprendizagem ocorreria de modo natural e social, na qual por iniciativa do professor, os alunos realizariam os projetos. Ou seja, a partir do momento em que compreendessem as tarefas como um todo, por meio das experiências, as crianças resolveriam as etapas e os problemas.

Para Dewey (2010, p. 109-110) “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver”. Nem sempre as experiências são completas, mas quando é vivenciada de modo intenso, o autor a denomina de “singular”.

Dewey (2010, p. 114) faz uma consideração de grande relevância para a arte, que é a de compreender que a atividade intelectual “precisa exibir uma chancela estética para ser completa”. Ou seja, o autor entende a inerência da experiência com seu valor estético, porque é singular. Portanto, para Dewey (2010, p. 125) a inteligência é inseparável da sensibilidade, “além de estar ligada, ainda que de maneira mais externa, à habilidade”.

Na experiência educativa, portanto inteligente, o pensamento leva à percepção de relações e continuidades antes não percebidas.

⁵ Dewey, J. (1899). *School and society*. The middle works of John Dewey (Vol. 1). Carbondale: Southern Illinois University Press, 1-109.

Anísio Teixeira (1971, p. 17), no prefácio da obra “Vida e educação” de Dewey, reforça a inseparabilidade da vida, da experiência e da aprendizagem. “Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos”. A partir desta premissa pragmática, o desenvolvimento de projetos como treinamento manual para habilidades industriais tornou-se insuficiente. Embora houvesse adeptos nas escolas técnicas, a concepção de Dewey fez a inversão no processo, propondo o desafio da experiência desde o início do processo de aprendizagem.

Com as novas demandas da psicologia educacional, na qual as crianças deveriam aprender com desafios para “iniciativa, criatividade e julgamento”, segundo Knoll (1997), outro movimento surge concomitantemente nas escolas norte-americanas. Os projetos de trabalho são entendidos como procedimento dessa educação progressista. O “projeto” passa a ser redefinido, com uma nova perspectiva, proposta pelo filósofo da educação e professor William Heard Kilpatrick, inicialmente aluno e colaborador de Dewey, e posteriormente colega de Richards e Dewey no *Teachers College of Columbia University*.

Para Kilpatrick (1972, p. 16), a distinção do mundo moderno para o mundo antigo ou o medieval é o “pensamento baseado na experimentação, ou, de modo geral, o desenvolvimento da ciência e de suas aplicações à atividade humana”. De acordo com o autor (1972, p. 35), as mudanças sociais têm relação direta com as invenções, e são provocadas por esse pensamento.

A compreensão da relação inseparável entre os princípios morais e dignos da vida com o processo de aprendizagem leva Kilpatrick (1918, p. 323) a propor a escola como lugar da “vida presente”. Para ele, a escola é a própria experiência de vida, e não uma “mera preparação para a vida futura”.

Deste modo, o projeto é entendido como “algo proposital projetado”, e uma vez vinculado às experiências, segundo Kilpatrick (1918, p. 321), pode apresentar “toda variedade que os propósitos apresentam na vida”. No “ato propositivo” o sujeito é

considerado não apenas no seu aspecto mental, cognitivo, mas no valor simbólico de suas ações.

Kilpatrick traz contribuições de grande valor à educação contemporânea. A partir da compreensão de que o processo da vida é “essencialmente interativo e social”, de acordo com Beyer (1999, p. 4), “Kilpatrick foi capaz de ampliar sua visão de que não deveria haver divisão entre o aluno e o professor - isto é, que deveria haver um relacionamento recíproco entre os dois”. Neste aspecto há um distanciamento em relação à postura de Dewey, quando este afirma ser necessário que a proposição pedagógica seja centrada e dirigida pelo professor. Para Kilpatrick (1972) a relação entre professor e aluno deve ser de cooperação.

De acordo com Knoll (1997, s/p),

na visão de Kilpatrick, os projetos tinham quatro fases: propósito, planejamento, execução e julgamento. A progressão ideal foi quando todas as quatro fases foram iniciadas e concluídas pelos alunos e não pelo professor (1925). Somente quando os alunos exerceram “liberdade de ação” puderam adquirir independência, poder de julgamento e habilidade de agir - as virtudes que Kilpatrick acreditava serem indispensáveis para a manutenção e o desenvolvimento da democracia⁷ (tradução da autora).

Outro fator relevante a ser considerado nas contribuições de Kilpatrick, por meio da sua abordagem sobre o método de projetos, é a preocupação com as implicações culturais na formação dos alunos. Beyer (1999) destaca ainda que as relações desenvolvidas no dia a dia das salas de aula refletem também posicionamentos

⁶ *Kilpatrick was able to extend his view that there should be no division between the student and the teacher.*

⁷ *In Kilpatrick's view, projects had four phases: purposing, planning, executing, and judging. The ideal progression was when all four phases were initiated and completed by the pupils and not by the teacher (1925). Only when the pupils exercised "freedom of action" were they able to acquire independence, power of judgment, and the ability to act - the virtues that Kilpatrick believed were indispensable for the maintenance and further development of democracy.*

políticos, que são aprendidos. De acordo com o autor (1999, p. 20), para Dewey e Kilpatrick, o método de projetos é uma estratégia para que as crianças estejam ativamente engajadas para entenderem e serem “hábeis no mundo em que vivem”.

A contemporaneidade de Dewey e Kilpatrick está, dentre vários aspectos, na perspectiva da ação da criança enquanto participante ativa da vida social. Kilpatrick acena para um currículo integrado, no qual as disciplinas não são isoladas ou os conhecimentos estanques. Embora estas proposições tenham sido vivenciadas há um século, entendemos que ainda são pertinentes, e que permanecem vínculos com os desafios atuais, especialmente no que se refere ao ensino da arte e ao desenvolvimento cultural, inclusive de jovens e adultos.

Ao aproximarmos essas concepções do ensino brasileiro no início do século XX salientamos os esforços de Anísio Teixeira e de Nereu Sampaio, conhecedores das proposições progressistas de Dewey. No entanto, em um contexto educacional que refletia o descompasso social, econômico e cultural em relação aos Estados Unidos e à Europa, somado aos contextos políticos ditatoriais, as influências foram parciais e pontuais, conforme explicita Barbosa (1984; 1999). Nesta perspectiva, o método de projetos manteve-se, durante várias décadas, longe da realidade das práticas pedagógicas brasileiras.

Hernández e a pedagogia transgressora: deslocções do século XX para o XXI

Os projetos de trabalho chegaram aos dias atuais sob influências e características diferentes, orientados a partir de bases distintas, construídas no final do século XIX e início do XX. Knoll (1997) nos aponta que ora a tendência é o desenvolvimento a partir de oficinas para instrumentalização dos alunos; ora o tema ou assunto se torna o centro do projeto, para que nas etapas os aprendizes adquiram habilidades. Kilpatrick (1918), a partir das concepções progressistas de Dewey, trouxe como contribuição a

ideia do “ato intencional”, ou “atividade construtiva”, na qual a ação dos alunos visa sua autonomia e emancipação.

Hernández (1998, p. 67) reitera, afirmando que os projetos são considerados práticas educativas reconhecidas em vários períodos e contextos do século XX, desde a publicação de Kilpatrick, com as contribuições de Dewey. Consideramos, em especial, a proposição de que a situação problemática é a estimuladora do pensamento, e que deve ser resolvida a partir de “uma série de atos voluntários”. Hernández entende que a ideia de “solucionar um problema pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções sobre projetos”. Trata-se, portanto, de uma apropriação direta do método científico.

É sabido que as condições culturais, econômicas, sociais, políticas e ideológicas de cada contexto são também refletidas nas ações pedagógicas, gerando, portanto, interpretações diferentes sobre o método, assim como ações diversas na busca de solução de problemas.

De acordo com Knoll (1997), após o final da Segunda Guerra Mundial, a Europa Ocidental viveu um período de reorganização educacional na qual as ideias progressistas tiveram forte impacto, abrindo maior espaço para a prática de projetos com a ênfase das proposições de Dewey e Kilpatrick, especialmente na Alemanha Ocidental. Ao contrário, na educação norte-americana predominou o modelo mais tradicional do método de projetos.

Hernández (1998, p. 68) aponta que a predominância da “racionalidade tecnológica” e o “planejamento de recursos”, somados à nova situação econômica do período pós-guerra, influenciaram por mais de trinta anos a educação ocidental. A partir de meados de 1960, ressurgiu o interesse pelos projetos, com o nome “trabalho por temas”. Estes trabalhos ou projetos se constituíram em estratégias para delimitar eixos conceituais, com o intuito de facilitar a aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Para Hernández (1998, p. 70): “o ensino através de temas servirá como mediador para ir além das disciplinas, facilitando aos alunos a aprendizagem de conceitos e estratégias vinculadas a experiências próximas e interessantes para eles”.

Julgamos relevante registrar a importância do surgimento da Psicologia Cognitiva nos anos 1960, desenvolvendo os estudos sobre a mente e a aprendizagem, e as suas decorrências nos contextos sociais e culturais até a atualidade. Destacamos a obra do psicólogo e pedagogo estadunidense Jerome Bruner (1915-2016), um dos pioneiros da psicologia cognitiva, por sua forte influência na compreensão das implicações culturais na aprendizagem. Segundo Correia (2003), Bruner foi um dos maiores defensores da expressão “mente social”, bem como um grande expoente na “revolução da psicologia cognitiva”. Bruner (1996, p. x) afirma que “o que resolvemos fazer na escola só faz sentido quando considerado no contexto mais amplo do que a sociedade pretende realizar através de seu investimento educacional nos jovens” (tradução da autora)⁸.

No campo da Psicologia, Jerome Bruner e Howard Gardner, seu colega de trabalho, bem como Lev S. Vygotsky são, contemporaneamente, referências marcantes nas proposições de Hernández. Para estes três autores a cultura está intrinsecamente ligada aos processos de aprendizagem, e suas respectivas teorias comportam a epistemologia da complexidade, proposta por Morin.

Ainda no contexto dos anos 60, Knoll (1997) aponta dados relevantes relacionados ao ensino superior, afirmando que a classe estudantil se rebelava contra o imperialismo, o capitalismo, o autoritarismo e as estruturas de repressão e de dominação que predominavam nas instituições acadêmicas. Knoll (1997) continua:

os projetos surgiram como uma alternativa aos formatos tradicionais de palestras e seminários. Eles eram vistos como uma forma de aprendizado através da investigação e promovidos por sua relevância prática, interdisciplinaridade e conduta social. A ideia do

⁸ What we resolve to do in school only makes sense when considered in the broader context of what the society intends to accomplish through its educational investment in the young.

projeto espalhou-se rapidamente das universidades para as escolas e da Europa Ocidental em todo o mundo⁹ (tradução da autora).

Vale lembrar que, no Brasil dos anos 50, os projetos de renovação do ensino público e a implantação dos ginásios vocacionais estavam afluando, sob o ideário escolanovista. Aranha (1996, p. 212-213) enfatiza repercussão imediata do golpe militar de 1964 na educação brasileira, gerando a perda abrupta da autonomia escolar e o controle curricular por meio de Decretos e Leis. A reforma tecnicista, visando um “modelo empresarial”, que suprisse a demanda do capitalismo internacional, tratou a educação brasileira a partir das concepções “tayloristas”, com suas regras de treinamento e condicionamento para a eficiência da produção.

Este modelo é distanciado do método de projetos nas concepções anteriormente apresentadas, cabendo neste contexto, conteúdos e objetivos voltados a metas de eficiência e produtividade, típicos da “mentalidade empresarial tecnocrática taylorista”. Novamente, ocorreu no Brasil o descompasso com países europeus e com a América do Norte, os quais, a partir dos anos 60, avançavam em valores educacionais progressistas¹⁰.

Nos anos 1980, Hernández (1998, p. 71-72), destaca dois fenômenos que influenciaram a educação escolar, em seu contexto: a denominada “revolução cognitiva na forma de ensinar e aprender”, e o “saber derivado das novas tecnologias de armazenamento, tratamento e distribuição da informação”. Outra marca de relevância veio pela visão construtivista de aprendizagem, baseada na psicologia piagetiana, trazendo uma

⁹ Projects emerged as an alternative to traditional lecture and seminar formats. They were viewed as a form of learning through inquiry and were promoted for their practical relevance, interdisciplinarity, and social bearing. The project idea spread quickly from the universities to the schools, and from Western Europe throughout the world.

¹⁰ A partir dos princípios de democracia norte-americanos, consideramos a concepção de educação progressista, baseada, segundo Lucács (2006) em “ideias do século XIX – utilitárias, liberais, melioristas, positivistas” influenciadas pelo pensamento britânico. Ver referência: LUKÁCS, John. *Uma nova república: história dos Estados Unidos no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

nova compreensão sobre como o processo do conhecimento se dá, conforme o modo de aprendizagem.

A partir de então, cresceu “a importância que se dá ao contexto de aprendizagem e a situar os conteúdos em relação à cultura na qual se deverá utilizar.” Esse cenário favoreceu o ressurgimento do interesse pelos “projetos de trabalho”.

Há cerca de vinte anos atrás, Montserrat Ventura e Fernando Hernández publicaram o livro “A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio”, no qual resgatam concepções teóricas de Ausubel (1976), Novak (1982), Pérez Gomes (1983), entre outros teóricos, a respeito do ensino por meio de projetos de trabalho. As mudanças propostas partiam da prática dos professores, pesquisados em campo, que buscavam novos sentidos para o processo de ensino e aprendizagem.

A compreensão da realidade pessoal e cultural dos professores e alunos passou a influenciar diretamente nos modos de planejar e de interagir com as ações e com os saberes escolares. Conseqüentemente, a abordagem de projetos, na contemporaneidade, associa o repensar da natureza da escola e do trabalho escolar e toda a complexidade que os acompanha.

Posteriormente, com a publicação do livro “Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho”, em 2000, Hernández situou os projetos de trabalho no ensino das artes visuais. O autor fundamenta suas proposições com base no sistema educacional espanhol, a partir de experiências de docentes com ensino e aprendizagem em arte por meio de projetos de trabalho e portfólios.

Para Hernández (2000), os projetos de trabalho significam “um enfoque do ensino que tenta ressituar a concepção e as práticas educativas na escola”, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado, atualizando-a. O autor (1998) defende que os projetos de trabalho não sejam mais vistos como “método”, uma vez que este implica no equívoco de uma simplificação dos resultados, correndo o risco de desconsiderar sua complexidade e o caráter aberto das experiências e conhecimentos envolvidos.

A ideia de projeto de trabalho se afasta do método, segundo Hernández (1998, p. 78), por alguns fatores tais como não haver uma sequência única para o seu percurso; o professor é pesquisador e aprendiz; não propõe ordem de conteúdos, dos mais simples aos mais difíceis; “o desenvolvimento de um projeto não é linear nem previsível”; “não pode ser repetido”; questiona começar do local para o global, ou de ensinar partes para ir ao todo, ou de oferecer os conteúdos aos poucos.

A complexidade que se apresenta no tempo presente vincula, necessariamente, a concepção de escola e de aprendizagem com as pesquisas da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia e também da Semiótica contemporânea. Estas áreas, por sua própria natureza, vão considerar a história individual e a subjetividade de cada sujeito e os “significados culturais” como componentes inseparáveis na construção de sentidos da realidade. Hernández (1998, p. 79) continua:

na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que um indivíduo possa compreender mundo em que vive é que saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação. Na educação escolar (desde a Escola Infantil até a universidade), supõe-se que deva facilitar esse aproveitamento, num processo que começa, mas que nunca termina, pois sempre podemos ter acesso a formas mais complexas de dar significado à informação. O que os leva a formas mais elaboradas e relacionais de conhecimento da realidade e de nós mesmos.

Nesta perspectiva apresentada, o projeto tem afinidade com o ensino para o enfrentamento dos problemas, e que implica em ir além das informações, uma vez que possibilita diferentes versões para um mesmo fato. A valorização dos diversos pontos de vista proporciona experiências relacionais, individuais e coletivas.

Segundo Hernández (2000), os níveis diferenciados de compreensão geram “ações de compreensão”, que são interpretações da realidade, distanciadas de dogmatismos, e proporcionam autonomia na condução ou exploração de um conteúdo ou tema. O autor (1998, p. 86) deixa claro que o projeto

de trabalho não é uma metodologia didática, e sim “uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão”. E continua (1998, p. 87), afirmando que

é uma atividade cognoscitiva e experiencial, de tradução-relação entre um original, ou seja, uma informação, um problema, e o conhecimento pessoal ou grupal que se relaciona com ela. Essa relação supõe estabelecer caminhos entre o passado e o presente, entre os significados que diferentes culturas outorgam às manifestações simbólicas e às versões dos fatos objetos de estudo.

Por se tratar de uma operação que está em movimento, implica também em níveis de apreensão dos sujeitos, requerendo responsabilidade sobre suas aprendizagens, mas também a liberdade para suas escolhas. O ensino por projetos pode ser empregado desde a educação infantil até a pós-graduação, e não tem restrição a uma área de conhecimento ou disciplina escolar.

Hernández (1998, p. 89) indica que por “projeto” entende-se o que não está acabado, mas sim em processo, em relação; e a noção de “trabalho” provém da ideia de vincular a escola com o “mundo fora dela”, proposto por Dewey e também pelo educador francês Célestin Freinet. Portanto, os projetos de trabalho indicam o saber relacional, no qual o professor é um facilitador (problematizador) e também aprendiz, com a escuta preparada para o diálogo, sob o ponto de vista de Hernández (1998, 2000, 2007).

Desta forma, os registros sobre o processo e os planejamentos das ações favorecerão a opção dos caminhos adotados pelos aprendizes. Outro aspecto a ser considerado na abordagem de Hernández (1998, p. 90) é a organização curricular de forma integrada entre disciplinas e conteúdos, e a avaliação como parte das “experiências substantivas de aprendizagem”.

Baseado em autores como o psicólogo Howard Gardner, e os professores Pérez Gomez e Elliot Eisner, Hernández (1998) propõe que nos projetos, a avaliação tenha foco em aspectos como o processo de seleção, ordenação e interpretação de informações,

transformando-as em conhecimentos. Visa ainda que a apreensão dessas informações e saberes possa ser transferida para novas situações, aproximando a prática educativa de sua finalidade.

Na dimensão das artes visuais, o ensino e a avaliação trazem como propósito a compreensão do universo cultural no qual estamos imersos e suas inúmeras manifestações. A cultura visual é considerada, então, no conjunto de suas implicações comunicacionais, tecnológicas e sociais, e está em relação direta com a subjetividade e a identidades dos sujeitos envolvidos, os quais afetam e são afetados pelo conjunto.

Algumas considerações sobre o lugar dos projetos de trabalho na cultura visual e na formação de professores de artes visuais

Os modos de produção e de divulgação midiática da visualidade no mundo contemporâneo nos levam a pensar na relação intrínseca entre a cultura, os processos de interação e de construção visual. Berger (1996, p. 11-12) afirma a vista como “aquilo que estabelece o nosso lugar no mundo que nos rodeia”. Concomitantemente, “aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afeta o modo como vemos as coisas”. À luz destas asserções, de que lugar da cultura falamos?

Morin (2002b, p. 25) afirma que

a cultura é coprodutora da realidade que cada um percebe e concebe. As nossas percepções estão sob controle, não apenas de constantes fisiológicas e psicológicas, mas, também, de variáveis culturais e históricas.

Então, o que percebemos ou entendemos como realidade, pode ser, metaforicamente, apenas a peça do mosaico de um mapa cultural inacabado, que se modifica a cada acesso às redes das relações que estabelecemos.

Para Forquin (1993, p. 14), a educação e a cultura são duas faces “rigorosamente recíprocas e complementares de uma mesma

realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra”.

Portanto, a ideia de educação como tradição e transmissão cultural é insuficiente para as demandas contemporâneas, uma vez que, a aceleração do ritmo de mudanças impede de fixarmos um parâmetro, e nos exige, na condição de professores, flexibilidade e critérios para a seleção do quê e como ensinar.

No mundo contemporâneo e urbano, nos habituamos ao controle de câmeras, às marcas das digitais ou dos códigos de barras, às propagandas em barras de rolagem, nos celulares ou telas de computador. E vemos, segundo Mirzoeff (2003), a vida se desenvolvendo “na tela”. No entanto, a experiência visual na cultura pós-moderna não garante entendê-la, e para Mirzoeff (2003, p. 19), a distância entre as experiências visuais e a habilidade para analisar as observações cria a necessidade de um campo de estudo: a cultura visual.

[...] Agora surge a necessidade de interpretar a globalização pós-moderna do visual como parte da vida cotidiana. Os críticos em disciplinas tão diferentes como a história da arte, o cinema, o jornalismo e a sociologia começaram a descrever este campo emergente como cultura visual (tradução da autora)¹¹.

Na medida em que os produtos culturais se aproximam das produções artísticas, e mergulhamos em um universo pautado na visualidade, os estudos culturais e a cultura visual surgem como campos teóricos. Englobam as Ciências Sociais, a Semiótica, a Teoria e a História da Arte, entre outras áreas, visando contribuir com os desafios da produção visual contemporânea.

Ao considerar a cultura visual como campo de estudo, Mirzoeff (2003, p. 24), valoriza igualmente a experiência cotidiana da

¹¹ [...] ahora surge la necesidad de interpretar la globalización posmoderna de lo visual como parte de la vida cotidiana. Los críticos en disciplinas tan diferentes como la historia del arte, el cine, el periodismo y la sociología han comenzado a describir este campo emergente de la cultura visual.

visualidade: “A cultura visual é nova por centrar-se no visual como um lugar em que se criam e discutem os significados”.¹² Desta forma, segundo o autor (2003, p. 66), “a chave para criar a cultura visual é a inteligibilidade”, e sua função principal é “provar e dar sentido à variedade infinita da realidade exterior mediante a seleção, interpretação e representação da dita realidade” (tradução da autora)¹³.

Portanto, quando abordamos a visualidade na sala de aula, especificamente, no processo de formação de professores de Artes Visuais referimo-nos à complexidade na seleção e na interpretação das múltiplas realidades, desencadeadas nos processos de aprendizagem desses estudantes, e das inúmeras maneiras de articular estes dados para a produção do conhecimento em arte.

Entendemos a relação intrínseca entre o repertório visual do estudante a partir de sua perspectiva cultural, e a construção de sentidos, que se torna apropriação de saberes, leitura de mundo individual, portanto, subjetiva. O processo vivenciado com os projetos de trabalho possibilita que elementos culturais sejam desvelados, analisados e questionados. Segundo Hernández (2000, p. 136), a importância da cultura visual é ser a ponte

como campo de saberes que permite conectar e relacionar para compreender e aprender, para transferir o universo visual de fora da escola (do aparelho de vídeo, dos videocliques, das capas de CDs, da publicidade, até a moda e o ciberespaço, etc.) com a aprendizagem de estratégias para decodificá-lo, reinterpretá-lo e transformá-lo na escola.

Nesta perspectiva, o princípio de autonomia para o encadeamento dos projetos de trabalho possibilita que a identidade de cada sujeito venha à tona, e se relacione com a identidade do grupo. Aproximamo-nos, desse modo, das potencialidades

¹² *La cultura visual es nueva por centrarse en lo visual como un lugar en el que se crean y discuten los significados*

¹³ *La clave para crear cultura visual es la inteligibilidad [...] la función principal de la cultura visual es probar y dar sentido a la variedad infinita de la realidad exterior mediante la selección, interpretación y representación de dicha realidad.*

culturais e artísticas dos envolvidos no processo, reveladas em processos subjetivos.

Na perspectiva desses conceitos brevemente apresentados, propomos que os projetos de trabalho sejam entendidos no trânsito da compreensão do sujeito que ensina, e também do que aprende, como possibilidade de autonomia, de expressão da subjetividade e de construção de identidade, considerando a complexidade cultural da qual emergem. No contexto do ensino superior, segundo Pereira (2014, p. 32) o professor assume, a partir das escolhas, “o desenvolvimento do estudante nas dimensões intelectual, pessoal, emocional, social, profissional, cultural e política”.

Assente nessas dimensões propostas pela autora, a própria ação docente torna-se objeto de investigação, pois entendemos que o processo do ensinar é balizado nos processos do aprender. Esta perspectiva nos leva à complexidade caracterizada por Morin e apresentada anteriormente neste texto, agregada na formação do sujeito e nas suas interações com o meio e com os demais sujeitos.

Os conteúdos subjetivos dos Projetos de Trabalho, que vêm à tona na seleção da produção teórica e plástico-visual, explorando fios condutores que levam a diversos caminhos, bem como os modos de apresentação dessas produções, estão diretamente ligados à construção cultural de cada sujeito e às interações favorecidas no processo.

As etapas do percurso assumidas pelo estudante, favorecem sua autonomia, concomitantemente à exploração de características identitárias de sua aprendizagem, mobilizadas pela subjetividade de cada sujeito. A cognição, portanto, está em íntima relação com a sensibilidade, e este é um dos aspectos relevantes a serem explorados na formação docente e na construção do seu repertório cultural e estético, no devir das possibilidades da pesquisa em arte.

Referências

- ARANHA, M^a Lucia A. *História da educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BERGER, John. *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70, 1996.
- BARBOSA, Ana M. *Arte-educação no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BEYER, Landon E. William Heard Kilpatrick (1871–1965). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, v. XXVII, n.3. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, 1999.
- BIN, Ana Clara. *Concepções de conhecimento e de currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21012013-140309/publico/ANA_CLARA_BIN_rev.pdf> Acesso em: 6 dez. 2017.
- BRUNER, Jerome S. *The Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 224 + *xvi* pages, 1996. Disponível em: <<http://infed.org/mobi/jerome-bruner-and-the-process-of-education/>> Acesso em: 23 mai. 2018.
- CORREIA, Mônica F. B. A constituição social da mente: (re) descobrindo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia*, 8(3), p. 505-513, 2003
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. *Vida e educação*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KILPATRICK, William H. *Educação para uma civilização em mudança*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

_____. *The Project Method. Teachers College Record. Teachers College, Columbia University. New York. Vol. XIX. September, 1918.* Disponível em: <<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=pst.000054458611;view=1up;seq=11.pdf>> Acesso em: 11 abr. 2018.

KNOLL, Michael. "A Marriage on the Rocks": an unknown letter by William H. Kilpatrick about his Project Method. *Education Resources Information Center. On line digital library of education, research and information. Institute Education Sciences of the U. S. Department of education.* 2010. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511129.pdf>> Acesso em: 10 abril. 2018

_____. *The Project Method: its vocational education origin and international development. Journal of the Industrial Teacher Education.* Normal II, v.34, n.3, p. 59-80, 1997. Disponível em: <<https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>> Acesso em: 02 abr. 2018.

MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual.* Barcelona: Paidós, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo.* 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *O problema epistemológico da complexidade.* 3.ed. Portugal: Publicações Europa-América, 2002a.

_____. *O método 4: as ideias, habitat, vida, costumes, organização.* 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

PEREIRA, Elisabete M. A. Docência: uma ação pedagógica que ultrapassa a sala de aula. In: CERVI, Gisele M^a; RAUSCH, Rita B. (orgs.). *Docência Universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação.* Xanxerê: Meta Editora, 2014, p. 29-38.

PESAVENTO, Sandra J. Imagens da nação, do progresso e da tecnologia: a Exposição Universal de Filadélfia de 1876. *Anais do Museu Paulista.* São Paulo. N. Ser. v. 2, p. 151-167, jan./dez. 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v2n1/a11v2n1.pdf>> Acesso em: 16 abr. 2018.

Sobre as autoras e autores



Ana Paula Peters

Flautista, graduada em Licenciatura em Música (EMBAP) e Licenciatura em História (UFPR), com mestrado em Sociologia (UFPR) e doutorado em História (UFPR). Realizou pós-doutorado na Universidade de Aveiro (Portugal) e integrou a organização da Conferência e Exposição “Rádio Con:vida”, com a proposta de pensar o rádio enquanto objeto e as rádios de língua portuguesa, para recuperar memórias sonoras e histórias das pessoas que atuaram neste meio de comunicação. Como professora da Licenciatura em Música da UNESPAR, coordenou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de 2014 a 2018. Produziu o material didático “Além das Notas” (Editora Opet) sobre musicalização do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, uma das obras finalistas do Prêmio Jabuti de 2013. Atualmente se dedica à história e a música popular no Paraná, educação patrimonial e museus, processos de ensino e aprendizagem e formação de professores.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9480212256567229>



Daniel Bruno Momoli

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Contratado da Universidade Estadual do Paraná, no campus Curitiba II. Colíder do Arteversa-Grupo de estudos e pesquisas em arte e docência (UFRGS/CNPq) e pesquisador vinculado ao Flume-Educação e Artes Visuais (UERGS/CNPq) e ao GAEFO-Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Formação Docente (UNESPAR/CNPq). Foi Vice-presidente da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) entre os anos de 2019-2020. É um dos articuladores do Movimento Popular-Pedagógico Escola do Povo e um dos mobilizadores das Jornadas em Defesa da Educação Democrática e do Pensamento de Paulo Freire.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7701594143194418>



Fábio Henrique Nunes Medeiros

Graduado em Letras pela (UNIVILLE), em Artes Visuais pela (UNIASSELVI) e em Teatro pela (ÍTALO-Brasileiro); Especialista em História da Arte Brasileira pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP/UNESPAR); Mestre em Teatro pela Universidade de Santa Catarina (UDESC); Doutor em Artes (Programa de Artes Cênicas) pela Universidade de São Paulo (USP), com pesquisa interdisciplinar em teatro e cinema. Atuou como professor de Design na UNIVILLE; é professor em regime temporário da Faculdade de Artes do Paraná (FAP/UNESPAR). Foi integrante do comitê do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), de 2003 até 2015, coordenando o Projeto Salve o Cinema e organizando o Encontro do Proler Joinville. É organizador de quatro coletâneas: Salve o Cinema I e II, Contar histórias: uns passarão e outros passarinhos (2015) e Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces (Editora do SESC-SP -2015). É diretor da Cia Laica e pesquisador em dramaturgia visual e animação. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, Teatro de Animação, Cinema e Visualidades da Cena.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9427658023758154>



Guaraci da Silva Lopes Martins

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná; bacharel em Artes Cênicas–Interpretação Teatral pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR); licenciada em Educação Artística com Habilitação em Teatro pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Professora aposentada do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná - campus de Curitiba II (UNESPAR). Também, atuou como docente no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) nesta mesma instituição de ensino superior. Foi líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente – GAEFO (CNPq/UNESPAR). Em na sua tese de doutorado tratou sobre as contribuições do teatro na produção de novos saberes no campo da construção das identidades de gênero e sexualidades. Autora do Livro: Teatro na escola: contribuições do estudo e da representação da tragédia grega na formação de alunos do ensino médio (Editora UTP, 2012).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5878388419335370>



Robson Rosseto

Ator, diretor teatral e docente do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e do Curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR, campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná. Doutor em Artes da Cena pela UNICAMP e Mestre em Teatro pela UDESC. Líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente (CNPq/UNESPAR) e integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades - Labelit (CNPq/UFPR). Colíder do GT Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas (ABRACE). Coordenou a área Teatro do componente curricular Artes, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2018 e 2022. Desenvolve pesquisas na área da Pedagogia Teatral, com enfoque na formação do artista-professor, atuando nos seguintes temas: ensino do teatro, processos criativos cênicos, percepção sensorial, improvisação, recepção e mediação teatral. Autor dos livros: “Jogos e Improvisação Teatral: perspectivas metodológicas” (Editora Unicentro, 2013) e “Interfaces entre Cena Teatral e Pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor” (Editora Paco, 2018). Diretor do espetáculo “A casa que nunca habitei” (2022). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2190838870076391>



Rosanny Moraes de Moraes Teixeira

Professora da Licenciatura em Artes Visuais da FAP - Campus de Curitiba II/Universidade estadual do Paraná (UNESPAR), doutora e mestre em Artes Visuais pelo PPGAV/CEART da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC); e Especialização em Magistério Superior pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Atua na licenciatura com as disciplinas Fundamentos da Representação Gráfica, na qual desenvolve metodologicamente os Projetos de Trabalho Casa e Cidade, em perspectiva interdisciplinar e avaliação por portfólios; e Educação Inclusiva, nas quais enfatiza, além de questões identitárias e de mediação inclusiva, aspectos das cidades educadoras. Os projetos de trabalho e o portfólio têm sido seu tema de interesse e pesquisa ao longo dos últimos vinte anos de trabalho, e esta prática foi o aspecto central da investigação em sua tese de Doutorado, articulado a questões da interação e da estesia, conceitos da Sociosemiótica.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3889613701782245>



Simone Schepp

Licenciada em Música pela UNESPAR/FAP e Bacharela em Filosofia pela UNIOESTE/Toledo, é Mestre em Música pela UFPR. Cantora, instrumentista e professora, se dedica a pesquisa e interpretação de música brasileira. Atua no cenário do samba curitibano, no qual participa de diversos projetos musicais. Como professora ministra aula de violão e de canto popular.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5184170584548109>



Solange Maranhão Gomes

Graduada em farmácia-bioquímica pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e em Licenciatura em Educação Artística-Habilitação em Música pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP), com especialização em Fundamentos da Arte-Educação (FAP) e em Educação Musical-Piano pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). Doutora e mestre em música, área de concentração educação musical. O mestrado foi realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), desde 1999 e atua no Curso de Licenciatura em Música do Campus II- FAP. Integrante do grupo de pesquisa Arte, Educação e Formação Docente (GAEFO). Tem experiência na área de Música, com ênfase em educação musical, com pesquisas acerca de práticas pedagógico-musicais, formação e atuação profissional do professor de música.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9649768966417381>



Sonia Tramujas Vasconcellos

Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), atuando no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná, com foco nos fundamentos, metodologias e atuação no ensino das artes visuais. Graduada em Educação Artística e bacharel em Pintura, com mestrado e doutorado em Educação (UFPR). Colíder do Grupo de pesquisa Arte, Educação e Formação Docente/GAEFO (UNESPAR/CNPq) e participante do Grupo de estudo e pesquisa em Arte e Docência/ArteVersa (UFRGS/CNPq). Coordenou em parceria com Denise Bandeira o projeto educativo da 6ª Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba. Como proposição coletiva, realizou uma série de trabalhos visuais com a artista Leila Alberti tendo como foco a peça teatral “Pelos Mãos de Maria” (Cia do Abraço, 2016). Participou da exposição coletiva “A Espera: fronteiras efêmeras do processo artístico” (Curitiba/PR, 2019), em parceria com a 14ª Bienal de Curitiba, e em 2022 integrou a exposição coletiva “REencontros em 22” no Museu Municipal de Arte de Curitiba.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7124035497111005>



Tainá Leandro Roma

Graduada no Curso de Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná-Unespar, campus de Curitiba II. Coordena o projeto CoCreation - Gemeinsam Potenziale entfalten und gestalten, vinculado a Lok Motion GmbH, em Berlim, Alemanha. Atualmente atua como pedagoga teatral em projetos voltados para crianças e adolescentes nas cidades de Berlim e Nuremberg e como atriz na Ensemble Multiplex no teatro Expedition Metropolis.
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2485178619778274>



Tiago Madalozzo

Doutor em Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP-PR) e Licenciado em Música pela UFPR. Professor Adjunto do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná - campus de Curitiba II (UNESPAR). Desenvolve Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente - GAЕFO (UNESPAR) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE (UFPR). Membro do Conselho Editorial da Associação Brasileira de Educação Musical e do Conselho Editorial do International Journal of Music in Early Childhood (Intellect). Tem interesse nas áreas de educação musical na infância, educação musical na escola e audição musical ativa.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9146356797400658>

O GAEFO – Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Formação docente – surgiu no espaço/lugar da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná. Desde o início das atividades do grupo, em 2010, o objetivo norteador envolve o desejo de aproximar, fortalecer e socializar discussões que tratam das relações entre arte, ensino, sujeitos e modos de apropriação e de subjetivação na formação e atuação docente em arte. Entre encontros, seminários, leituras e debates, o perfil do grupo foi se estruturando, assim como suas linhas de investigação, e novos integrantes compuseram este grupo de pesquisa, envolvidos com as linguagens artísticas no contexto pedagógico do ensino formal e não formal.

Nesta publicação, apresentamos um recorte das investigações realizadas por integrantes do GAEFO e assim socializamos o que temos feito no campo da arte e da formação de professoras e professores. Desejamos dialogar, trocar, tornar visível o trabalho investigativo realizado pelo grupo, reafirmando nossa posição e luta a favor da formação superior pública, gratuita e de qualidade. Os textos perpassam a formação docente e as especificidades das áreas artísticas, ressaltando territórios e contextos que agregam valor a este campo tão combatido no cenário social e educativo.



FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ



UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná



ISBN 978-65-5869-949-1



9 786558 699491 >