UNESP - UNIVERSIDADE "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

ELENI JESUS DE SOUZA

AULA COMO ATO CRIATIVO E EDUCADOR PROPOSITOR

SÃO PAULO, SP
2016

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

S729a Souza, Eleni Jesus de, 1973-

Aula como ato criativo e educador como propositor / Eleni Jesus de Souza. - São Paulo, 2016.

160 f. : il. color.

Orientadora: Profª. Drª. Rejane Galvão Coutinho

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Instituto de Artes.

1. Arte e educação. 2. Pensamento criativo. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 4. Educadores. 5. Professores de arte. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

ELENI JESUS DE SOUZA

AULA COMO ATO CRIATIVO E EDUCADOR PROPOSITOR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes sob a orientação da Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho.

SÃO PAULO, SP

2016

ELENI JESUS DE SOUZA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES

_____

ELENI JESUS DE SOUZA

Aprovada em: 08/07/2016

_____

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho.

_____

Examinadora: Profa. Dra. Sumaya Mattar

_____

Examinadora: Profa. Dra. Valéria Peixoto de Alencar

AGRADECIMENTOS

Inicio agradecendo ao orixá Tempo por me permitir iniciar, desenvolver e concluir este trabalho, fechando mais um ciclo de minha vida. Para os africanos o tempo não se divide em horas, minutos e segundos, o que importa para eles é a junção deles, como nos trechos desse cântico em ioruba: É Tempo *Macurá Dilê*... É Tempo *Macura Tatá*... *É a Mcurachó*… É o *Macuriá*[1].

À CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, por nos possibilitar participar de um Programa de Formação para professores como o Profartes, imprescindível à melhoria do ensino de arte em sala de aula.

Agradeço em destaque à minha companheira Suzy Nobre, pelo incentivo, apoio, amor e dedicação durante esses dezenove anos, pois se hoje escrevo essas palavras finais, foi ela quem me impulsionou, desde o momento em que vimos o anúncio do Programa Profartes. Igualmente a nossas meninas: Raphaela, por nos dar pouso semanalmente em São Paulo e Johanna e Victória pelo livro de Félix de Azúa, *Dicionario de Las Artes,* enviado da Alemanha.

À Profa. Dra. Rejane G. Coutinho, orientadora deste percurso e que fez amadurecer em muito os meus ideais como arte educadora, apontando sugestões e observações que serviram de norte, enquanto eu me aprofundava neste mar de palavras, que é a elaboração de uma dissertação.

Muita gratidão à Profa. Dra. Sumaya Mattar, primeiro, por me aceitar como aluna em sua disciplina *Arte, experiência e educação, cartografias de si,* ministrada na ECA/USP e que contribuiu imensamente com suas palavras, referências e compartilhares na elaboração desses escritos e pela gentileza em aceitar meu convite e partilhar comigo mais esta história.

Gratidão à Profa. Dra. Valeria P. de Alencar por concordar estar presente em momentos indispensáveis à constituição deste trabalho, como na Qualificação e no exame final.

---

[1] *Macura Dilè* é o tempo que teve um início mas não tem fim, por exemplo, a criação do mundo, já que o universo está em constante expansão. *Macura Tatá ou Macuriá* é o tempo que tem início e fim, como a nossa existência, na qual nascemos, crescemos e morremos. Ao final, todos esses Tempos se interligam e a essa união, chamada de trindade dos tempos, é o *Mcurachó*.

Aos meus amigos, professores e futuros Mestres do Profartes, obrigada por repartirem comigo momentos, carinhos, apoios, olhares e, sobretudo, por suas amizades constituídas pelo Tempo e o seu poderoso movimento de ir e vir.

Com carinho e saudade, aos meus professores neste mestrado, que ajudaram a construir o que há de mais precioso neste trabalho: meus propósitos como arte educadora. Como na expressão japonesa: a*rigato gozaimashita*, cuja raiz ancestral significa: *"eu agradeço a você porque isso não me acontece o tempo todo", "isso é raro, então agradeço a você"*, e a vocês não me cabe dizer outra coisa.

Aos professores participantes da sondagem, obrigada pela imensa contribuição para esta pesquisa, dispondo de seu tempo, que é bem corrido, eu sei, para refletir sobre o nosso espaço de atuação, que carece tanto de olhares, respondendo aos meus questionamentos.

À minha família, pelo apoio, pelo carinho e compreensão pelas ausências. Em especial, a minha mãe, que me concedeu a vida, e a meu pai e meu irmão, que partiram para um mundo melhor quando eu ainda era bem menina, mas sei que acompanham as minhas conquistas de onde estiverem. Ao meu padrasto, que se tornou pai a partir do momento que me tomou como responsabilidade, os meus sinceros carinhos.

Aos meus irmãos e sobrinhos, por atenderem prontamente aos pedidos ficando em casa com os nossos cães, para que eu pudesse me ausentar e cumprir as disciplinas em São Paulo. Então, à Yuki e ao Risada também cabem também palavras, por entenderem a falta de atenção e de passeios devido às viagens e às leituras.

A todos da escola EE Euriny de Souza Vieira, o meu reconhecimento por colaborarem nesse processo como coautores e a todos os meus alunos, desta ou de outras escolas. Deste ou de outros tempos... Aos alunos do sexto ano A, que me acompanharam nesta trajetória desde o início e me fizeram perceber quão preciosos são os nossos momentos conjuntos de trocas e descobertas, gratidão por me ensinarem tanto!

Anda, quero te dizer nenhum segredo...

Falo desse chão da nossa casa....

Vem que tá na hora de arrumar...

(Beto Guedes, **O Sal da Terra**, 1981)

RESUMO

AULA COMO ATO CRIATIVO E EDUCADOR PROPOSITOR

Essa Pesquisa educacional versa sobre uma práxis educativa em arte educação, cujo tema, a aula como ato criativo e o educador como propositor, considera que a inteligência se constrói a partir das experiências de seus próprios sujeitos. Assim, inferimos não ser possível conceber uma aula, senão na experiência, na coletividade, no saber fazer, opinar, criticar e avaliar não estando integralmente mergulhados em propósitos. Compreendemos um projeto educativo como ação por concepção, considerando o sujeito como criador e propositor de si mesmo. Vemos o Projeto como possibilidades colaboradoras em arte educação, dentro da concepção de aula como ato criativo e o educador como propositor de percursos, que compartilha um processo de ensino e aprendizagem, no qual a pesquisa da prática em arte experiência são indissociáveis. Como exemplificação, apresentamos um estudo educacional em arte educação numa escola estadual, perpassando conceitos como os de Polivalência e Interdisciplinaridade, concluindo que a Interdisciplinaridade corrobora o pensamento estético, artístico e crítico dos alunos mas a Polivalência não. Aferimos também, por meio de sondagem efetuada com professores de arte do estado de São Paulo, que o Currículo de arte cedido pela SEE/SP divide opiniões pela forma como se apresenta, sobre o que propõe e como propõe ao educador as "metodologias" para o trabalho em sala de aula. Ressaltamos que a autoria é intrinseca às atividades humanas, ao clarificar que a obra de arte não se constitiu um presente do acaso, e sim intencionalidade de seu autor. Demonstramos tanto que o estudo minucioso da prática, os registros, os diários e os diálogos possibilitam ao educador o retorno a determinados momentos de sua práxis – ou seja, a seus próprios processos de criação – quanto o fato de que uma atividade autoral e integrada leva os alunos à apropriação de linguagens, técnicas, conteúdos, momentos históricos e, sobretudo, ao entendimento artístico como experiência vivida entre corpo e mente.

Palavras chave: Arte Educação. Ato criativo. Interdisciplinaridade e Polivalência. Projeto. Educador Propositor.

ABSTRACT

CLASS AS A CREATIVE ACT AND EDUCATOR AS A PROPOSER

Educational research over an art education practice in which the subject is the class as a creative act and the educator its proposer, taking in consideration that what builds intelligence is the person's own experiences. Thus, it infers as not possible designing a class that is not based on experimentation, collectivity, know how, opinion, criticism and evaluation – thus being fully immersed in purposes. It comprises an educational project as an action by concept, since it considers the subject as both creator and proponent of itself. It sees the project as collaborative possibilities in art education within the concept of the class as a creative act and the educator as the proposer of paths sharing a teaching and learning process in which art research and practical experience are inseparable. As exemplification, this research presents an art education study held in a public school, pervading concepts such as multifunctionality and interdisciplinarity. The reached conclusion points in the direction that interdisciplinarity corroborates to the aesthetic, artistic and critical thinking of the students, however, multifunctionality does not. With the aid of a survey carried out with art teachers of São Paulo State public schools, the study also indicates that the Art's Curriculum adopted by the State divides opinions among teachers, specially concerning the way it is presented, the proposals within and how they're laid out to the educators: as working "methodologies" for the classroom. Moreover, this study emphasizes that authorship is intrinsic to human activity and clarifies that the work of art is not a gift of chance but the result of the author's intentionality. Detailed practice studies, records, diaries and dialogues allow educators to return to certain moments of their praxis, that is, their own creative processes; also, an authorial and integrated activity create for students the possibility of an appropriation of languages, techniques, contents, historical moments and especially the understanding of an artistic experience lived between body and mind.

Keywords: Art Education; Creative act; Interdisciplinarity and multifunctionality; Project; Proponent Educator.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Aula de dança na E.E. Modesto Tavares, 1995 ..... p. 22
Figura 2 Início do envolvimento com a dança aos 13 anos, 1983 ..... p. 23
Figura 3 Com as professoras do Fama Studio, 1986 ..... p. 24
Figura 4 Espetáculo – A Dança dos Pescadores, Grupo de Dança Afro do Sesc Pompéia, 2000 ..... p. 25
Figura 5 Grupo de Street Dance formado por adolescentes da "Favela do Sapé", 2002 ..... p. 26
Figura 6 Pesquisa – O uso dos "cadernos de arte" cedidos pela SEE/SP ... p. 28
Figura 7 Polo UaB - Itapetininga, São Paulo, 2007 ..... p. 36
Figura 8 Formatura em Artes Visuais, dez. 2..... p. 39
Figura 9 Amostra sobre o material curricular cedido pela SEE/SP ..... p. 52
Figura 10 Apresentação da peça- A falta com a palavra dada de Flamínio Scala, 2012 ..... p. 56
Figura 11 Pesquisa sobre o uso de apostilas curriculares em sala de aula..... p. 58
Figura 12 Entrevista com Vik Muniz – Rio+ 20 – Programa Eco Ação do TV Escola – Processos de Criação da obra *Paisagem*, 2012..... p. 64
Figura 13 Cerimônia do Prêmio Professores do Brasil, Brasília, 2012 ..... p. 65
Figura 14 Amostra sobre a docência como um processo de construção criativa ..... p. 79
Figura 15 Artes Visuais – Produção de bonecos e cenários, 2015 ..... p. 92
Figura 16 Artes Visuais - Oficina de vitrais - tinta vitral sobre acetato ..... p. 94
Figura 17 O contraste do corpo na luz – Frame de vídeodança produzido pelos alunos, 2015 ..... p. 95
Figura 18 Produção das histórias - Teatro de Sombra (6º ano A), 2015..... p. 104
Figura 19 Processos Criativos – Teatro de Sombra (6º ano), 2015 ..... p. 104
Figura 20 Finalização da produção de bonecos para o teatro de sombras (março de 2015) ..... p. 105
Figura 21 Produção dos bonecos para o teatro de sombra (fev. de 2015) .... p. 107
Figura 22 Preparação para a apresentação do teatro (30 de mar. 2015) ..... p. 108

Figura 23 Apresentação do Teatro pelo mesmo grupo (30 mar. 2015) - recortes de vídeos ..... p. 109
Figura 24 Apresentação do resultado para a sala (06 abril de 2015) - recortes de vídeos ..... p. 109
Figura 25 Pesquisa sobre possibilidade de elaboração de aula criativa ..... p. 114
Figura 26 Recortes da aula de 15 de junho de 2015 ..... p. 116
Figura 27 Recortes da aula de 15 de junho de 2015 ..... p. 117
Figura 28 Recortes da aula de 15 de junho de 2015 ..... p. 117
Figura 29 Figura 29 – Aula e pesquisa sobre Luz e sombra nas artes visuais (15 jun. 2015). ..... p. 118
Figura 30 Recortes da aula de 15 de junho de 2015 ..... p. 118
Figura 31 Aula e pesquisa sobre luz e sombra nas artes visuais, 25 de junho de 2015 - *Pintura vitral* ..... p. 120
Figura 32 Aula e pesquisa sobre luz e sombra nas artes visuais, 10 de agosto de 2015 - *Pintura vitral* ..... p. 121
Figura 33 Aula e pesquisa sobre luz e sombra nas artes visuais, 17 de agosto de 2015 - *Pintura vitral* ..... p. 122
Figura 34 Aula e pesquisa sobre luz e sombra nas artes visuais, 17 de agosto de 2015 - *Pintura vitral* ..... p. 123
Figura 35 Videodança *Fortaleza dos Sentidos,* 2015 ..... p. 126
Figura 36 *Frame* de vídeodança produzido pelos alunos - *O contraste do corpo na luz,* 2015 ..... p. 127
Figura 37 *Frame* de vídeodança produzido pelos alunos - *O contraste do corpo na luz,* 2015 ..... p. 128
Figura 38 *Frame* de vídeodança produzido pelos alunos - *O contraste do corpo na luz,* 2015 ..... p. 129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ..... P. 17

1. QUAIS ERAM/SÃO OS MEUS PROPÓSITOS AO ME "FORMAR" EDUCADOR? ..... P. 21

2. PERCURSOS EM ARTE EDUCAÇÃO: HISTÓRICO E FORMAÇÃO P. 33

2.1. COMO SE DEU O MEU LICENCIAR-SE EM ARTE E POR QUÊ? ..... P. 33

3. É POSSÍVEL PENSAR EM AULA COMO AUTORIA A PARTIR DE UM MATERIAL CURRICULAR COMO OS *CADERNOS* DA SEE, POR EXEMPLO? ..... P. 43

4. INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE ARTE OU *CADERNOS* BASEADOS EM PRÁTICAS POLIVALENTES? ..... P. 49

5. PODEMOS CONCEBER AULAS COMO PROPOSIÇÕES CRIATIVAS? P. 68

6. PODEMOS CONSIDERAR A DOCÊNCIA COMO ATO CRIATIVO E O EDUCADOR COMO PROPOSITOR? ..... P. 73

7. PROJETOS INTERDISCIPLINARES EM ARTE EDUCAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS: POSSIBILIDADES OU UTOPIA? ..... P. 83

8. CONSIDERANDO OS *CADERNOS* CEDIDOS PELA SEE/SP, É POSSÍVEL ELABORAR PROJETOS DE TRABALHO A PARTIR DE SUAS SUGESTÕES DE CONTEÚDOS? ..... P. 90

9. COMO SE DEU O PROJETO INTERDISCIPLINAR EM ARTE EDUCAÇÃO? ..... P. 98

9.1. O CONTEXTO ESCOLAR ..... P. 98

9.2. NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA ..... P. 99

9.3. NARRATIVAS SOBRE LUZ E SOMBRA NAS ARTES VISUAIS ..... P. 113

9.4. NARRATIVAS ENTRE LUZ, CORPO E MOVIMENTO ..... P. 126

CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... P. 131

REFERÊNCIAS ..... P. 138

ANEXOS ..... P. 144

ANEXOS

ANEXO A - FORMULÁRIO DISPONIBILIZADO *NO GOOGLE FORMS* PARA PROFESSORES DE ARTE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO, INTITULADA PESQUISA DE MESTRADO - *O USO DOS "CADERNOS DE ARTE" CEDIDOS PELA SEE* ..... P. 144

ANEXO B – *CADERNO DO PROFESSOR*. PARTE DO MATERIAL CURRICULAR DISPONIBILIZADO PARA PROFESSORES PELA SEE-SP. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS (2014-2017) ..... P. 147

ANEXO C – *CADERNO DO PROFESSOR*. PARTE DO MATERIAL CURRICULAR DISPONIBILIZADO PARA PROFESSORES PELA SEE-SP. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS. (2014-2017) ..... P. 148

ANEXO D – NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ E SOMBRA NA ARTE ..... P. 149

ANEXO E – EXEMPLO DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS - TEATRO DE SOMBRAS ..... P. 150

ANEXO F – EXEMPLO DE RELATÓRIO PRODUZIDO POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ E SOMBRA NAS ARTES VISUAIS ..... P. 151

ANEXO G – EXEMPLO DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ E SOMBRA NAS ARTES VISUAIS 152

ANEXO H – EXEMPLO DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ E SOMBRA NAS ARTES VISUAIS 153

ANEXO I – EXEMPLO DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ E SOMBRA NAS ARTES VISUAIS 154

ANEXO J – EXEMPLO DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ, CORPO E MOVIMENTO 155

ANEXO K – EXEMPLO DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ, CORPO E MOVIMENTO 156

ANEXO L – EXEMPLO DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ, CORPO E MOVIMENTO 157

ANEXO M - LISTA DE FOTOGRAFIAS 158

Introdução



INTRODUÇÃO

Prōpositum, do latim, significa intenção, deliberação, intento. Assim, o propósito nesta pesquisa consistiu em de investigar a prática docente tendo como foco: a) a ideia de aula como ato criativo; b) de educador como propositor, juntando as partes compostas pelos processos de formação, formais e não formais, em artes, e que são os condutores das relações que busquei como arte educadora e autora em sala de aula.

Esse "juntar as partes" possibilitou-me compreender as proposições de trabalhos interdisciplinares em artes, a partir de meus conhecimentos em Dança e em Artes Visuais. E, nesta pesquisa, nos vimos diante da necessidade de questionar se essas inter-relações entre as linguagens em sala de aula as tornam interdisciplinares ou polivalentes, devido também à Proposta Curricular do estado de São Paulo, que nos causa questionamentos a serem abordados no decorrer desse texto.

Para tanto, elaboramos uma sondagem, por meio de um questionário, respondido por sessenta arte educadores atuantes na rede de ensino do estado de São Paulo, com referência ao Currículo de Arte da SEE/SP dentro do que nos é proposto trabalhar em sala de aula, percorrendo também algumas questões histórico/conceituais de sua implemetação, pois a forma como somos cobrados por seu trabalho gera inquietação no corpo docente.

Assim, este texto se compõe, igualmente, no levantamento de hipóteses sobre a aula como ato criativo e o educador como propositor, embasado-se em autores pesquisadores sobre o tema e que imensamente contribuíram com as construções de pensamento, estudos, intencionalidades dessa arte educadora que escreve, além de ajudar a construir percursos maiores ao indicar trajetórias possíveis ao ensino da arte educação.

Desta forma, estes escritos de dirigem àqueles que acreditam na relevância, em educação, de compartilhar processos de ensino e aprendizagem, nos quais a pesquisa da prática e a experiência são indissociáveis, idealizando indagar e entender juntamente com outros educadores o que seria uma experiência essencialmente educativa em arte.

Indagar, esta é a palavra quando buscamos apreender algo, por isso essa dissertação se estrutura a partir de perguntas geradoras de nossos propósitos: sejam eles os de interpelar sobre o nosso papel como propositores, que visam oportunizar aulas e projetos que

permitam ao aluno o contato com o mundo que o circunda, dando-lhe sentido à inteligência e a seus valores pessoais; ou aos nossos próprios, que se renovam cotidianamente.

É por esses territórios que esse texto se constrói, culminando num estudo de caso desenvolvido com uma turma de sexto ano de uma escola pública estadual e sobre o qual nos voltamos a falar sobre trabalhos com projetos em arte educação, evidenciando, com ele, também que o estudo minucioso da prática, dos registros e dos diálogos possibilitam ao educador o retorno as suas práxis. Ou seja, a seus próprios processos de criação, a fim de que percebe que uma atividade autoral e integrada leva seus alunos à apropriação de linguagens, técnicas, conteúdos, momentos históricos e, sobretudo, ao entendimento artístico como experiência vivida entre corpo e mente.

Quais eram/são os meus propósitos ao me “formar” educador?


PÓLO DE
ITAPETININGA

1. QUAIS ERAM/SÃO OS MEUS PROPÓSITOS AO ME "FORMAR" EDUCADOR?

Formação representa processo de continuidade e o espaço escolar também contribui com ele. Não aprendemos apenas com teorias, textos e autores, temos de considerar o cotidiano, as experiências e a troca entre os pares escolares.Como salienta Antonio Nóvoa em *Formação de professores e trabalho pedagógico* (2002), a formação não consiste num movimento exterior à sala de aula, "formar-se" é, sobretudo, a autoconstrução de nós mesmos.

Conforme reforça João Batista Libanio em a *Arte de formar-se* (2014):

> **O tema da 'arte de formar-se' dirige-se à nova geração [...]**
> **[...]** O título do livro tento já corrigir um pouco a carga etimológica do termo 'formar" [...], pensamos a arte de formar-se como '**processo educativo'** [...].
> **Estamos diante do "processo educativo". '**Processo" vem do verbo "proceder', que na origem latina conota "avançar, ir para diante". Isso se busca. Que a nova geração caminhe, avance. Mas de que maneira? Sendo educada (LIBÂNIO, 2014, p. 20/21, grifo do autor).

O decurso da licenciatura aliado à extensão formativa no mestrado me levaram a a perceber que a docência em minha vida começou em tenra idade: ao ministrar as primeiras aulas de dança aos dezesseis anos. Segundo Libanio (2014), *Pedagogia* reside no ato de ensinar ao outro aquilo que sabemos ser importante para a nossa preservação como humanidade e sociedade. Logo, ensinar e aprender não se inserem apenas no âmbito da educação formal ou na relação professor/aluno, mas em todos os âmbitos nos quais nos propomos compartilhar conhecimentos.

Compartilhando conhecimentos ocorreu que, entre os 16 e 20 anos, passei a ministrar aulas de dança num projeto educacional, contratada pela prefeitura de São Miguel Arcanjo, interior de São Paulo, cidade vizinha à Itapetininga. Além de ministrar dança a alunos do ensino fundamental II de uma escola estadual, a EE Prof. Modesto Tavares de Lima, na qual eu também cursava o Magistério.

Atualmente, a maturidade propiciou que me situasse por entre esses eixos, e como não podemos chegar onde estamos sem um percurso anterior – percurso este constituído por nossas experiências – cabe aqui voltarmos no tempo para contextualizar meus "primeiros passos" na dança, fontes primordiais de conhecimento rumo à arte educação.



Figura 1 – Aula de Dança na EE Modesto Tavares de Lima, 1995.
Fonte: A autora.

Nasci em 1973, no auge da ditadura militar brasileira. Filha de pais nordestinos, negros, analfabetos e em condições sociais desfavoráveis, moravámos em casa de barro. Meus pais, trabalhadores rurais, para que pudessem sustentar seus três filhos, sendo eu a caçula. Dos oito meses aos quase sete anos frequentei uma creche; aos nove, comecei a trabalhar como empregada doméstica; aos onze, iniciava a minha quinta série, no período noturno, sob autorização assinada pela mãe.

Tais experiências fizeram-me adentrar num mundo que não conhecia/pertencia e que me fez amadurecer muito mais. Comecei a descobrir o mundo da adolescência e da juventude e por isso na época sentia-me como uma adulta num corpo pré-adolescente. Também nesse período a Arte passou a despertar na menina algo peculiar e intenso, e considero essa passagem como uma das mais significativas na escolha de minha profissão.

As palavras de Luiza Christov em *Repertório dos Professores em formação* (2011, p. 4), sobre "de que forma as artes comparecem na trajetória de cada um e porque foram abraçadas como profissão de ensinar e aprender?" me conduziram em profundidade a refletir sobre tal questionamento, percebendo em minha história de vida – as roupas doadas por uma vizinha quase com a mesma idade que a minha (entre onze ou doze anos), o despertar de um de meus maiores interesses.

Numa dessas sacolas deparou-me com um objeto estranho, parecia um calçado, mas não tinha sola, era maleável e possuía um elástico transpassado superior, o que me levou a querer vesti-lo. Com ele, percebi que podia deslizar com os pés enquanto pensava: *o que é esse objeto que me encanta e causa tamanha sensação de liberdade?* O resgate dessa

experiência também me causou interesse e melhor compreensão do conceito de experiência defendido por John Dewey em *Arte como Experiência* (2011):

> A experiência de conhecimento só é de fato experiência quando aquele que se põe a conhecer tem a oportunidade de perceber integralmente o objeto a ser conhecido, de estabelecer relações diversas com o que já se sabe, com outras experiências, com signos e com hipóteses que poderá produzir. Requer uma ação ativa do sujeito que aprende e um pensar e agir compreendendo o todo (DEWEY, 2011, p. 06).



Figura 2 – Início do envolvimento com a dança aos 13 anos, 1983.
Fonte: A autora.

Assistindo a um programa de auditório na TV, achei a resposta para o tal objeto, descobrindo que era uma sapatilha de meia ponta. Tal descoberta despertou uma vontade incontrolada de estudar dança e perceber os movimentos de que o corpo é capaz de produzir ao som de uma melodia.

Entre umas e outras saídas até o centro da cidade, por vezes passava em frente a um estúdio de dança e ali permanecia durante alguns minutos ouvindo as contagens ao ritmo da música. Não tinha uma visão privilegiada, já que o espaço era um pouco elevado e havia uma escada, mas ainda me lembro de quantas sensações senti ali.

Um dia tomei coragem e subi para pedir uma bolsa de estudo. Porém, para consegui-la deveria passar por um teste de balé junto com o primeiro ano. Topei o desafio. No dia predeterminado, soube que não era apenas um teste de balé com barras e tudo, mas sim aplicado por uma professora do Teatro Municipal de São Paulo!

Para minha surpresa, fui aprovada como a melhor aluna do teste sem nunca ter participado de uma aula de dança e passei, a partir daí, a frequentar todas as aulas do estúdio: balé, *jazz*, sapateado, dança moderna entre outras modalidades. Sentia-me bem naquele ambiente, cujos momentos me realizavam e complementavam minha vida, pois quando estava num espetáculo – era como se fosse algo transcendental.

Hoje, com mais de 40 anos, interpreto com serenidade aquela ansiedade inquietante que a dança provocava e o quanto me era significativo envolver criativamente em processos coreográficos: ora vivendo momentos de intensidade artística – nessa época também conheci o teatro –, ora por longos hiatos, devido a compromissos, como trabalho, por exemplo.



Figura 3 – Com as professoras da Fama Studio, 1986.
Fonte: A autora.

Por isso, as palavras de Marie Christine Josso em *Experiência de vida e formação* (2004), adquirem um sentido amplo quando buscamos entender as nossas práticas:

> [...] compreender que, se tudo na nossa vida contribui para a nossa formação, isso provém, contudo, das vivências que se tornaram fundadoras das nossas intenções, dos nossos comportamentos, das nossas valorizações socioculturais, da maneira como nos pensamos a nós mesmos e de pensarmos as realidades que vivemos ou com as quais mais ou menos nos relacionamos (JOSSO, 2004, p. 183)

A dança passou a ser a fonte constituinte de mim mesma. Quando eu estava em idade de prestar vestibular, uma amiga, estudante da Unicamp, ao assistir a uma apresentação minha, com coreografias produzidas com adolescentes de uma escola estadual, disse: "*você precisa fazer dança na Unicamp! Você tem tudo pra isso!"* Tais exclamações permaneceram incubadas e, ao mesmo tempo, eu pensava: "*como uma menina pobre, advinda de escola pública e cursando o magistério passaria no vestibular da Unicamp? Como sobreviveria em Campinas?"*

Por medo e falta de incentivo desistii do vestibular e investi apenas em cursos e aulas, quando o dinheiro reservava tais momentos. Mas tive a oportunidade de ser aluna de nomes reconhecidos, como Juan Castiglione e Marika Gidali, coreógrafos e idealizadores do *Ballet Stagium*. Assim, decidi, aos vinte e quatro anos, mudar-me para São Paulo, dedicar-me à dança e tentar profissionalização. Como nem tudo são flores, os cursos eram muito caros e com horários diurnos: inviável, precisava trabalhar!

A forma encontrada: buscar outros meios de envolvimento com a dança. Inscrevi-me num curso de dança afro oferecido pelo SESC Pompeia. Após a primeira aula, fui convidada, pelo professor baiano e coreógrafo Álvaro Santos, a fazer parte do grupo de dança afro daquela unidade do SESC.



Figura 4. Espetáculo - A Dança dos Pescadores (2000) –Grupo de Dança Afro do Sesc Pompéia
Fonte: A autora.

Concomitantemente, eu ministrava aula de *street dance* – dança de rua – para jovens da comunidade da "Favela do Sapé", na garagem de minha casa. As crianças do Fundo Social de Solidariedade de São Paulo, após uma apresentação nossa por lá, despertaram seu desejo de dançar também. Essas passagens servem para contextualizar como a formação não se constrói apenas pelos meios formais (cursos, especializações, técnicas, entre outros), mas

se processa igualmente na prática e na constante reinvenção pessoal do educador. Por isso, "é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência"* (NÓVOA 2002, p. 57).



Figura 5 – Grupo de Street Dance – Adolescentes da "Favela do Sapé", 2002
Fonte: A autora.

Durante anos nutri envolvimento intenso com a dança, quando estudava numa escola de balé que deixara no quinto ano, pois, por começar a dançar tecnicamente um pouco mais velha e ao adentrar a passagem da adolescência para a juventude, não me restava tempo para tal dedicação. No entanto, mesmo não possuindo certificação formal, tais experiências possibilitam que eu criasse projetos interdisciplinares em sala de aula, entremeando dança e artes visuais – esta na qual possuo licenciatura plena.

Desta maneira, vale salientar que atualmente a junção dessas experiências de formação tanto formais como informais não só auxiliam no planejamento e na prática em sala de aula como na composição de minhas produções: ora como aprendente nas disciplinas cursadas ao decorrer deste mestrado, ora como artista na realização de projetos pessoais, como vídeodanças e performances. A arte do corpo, de uma maneira ou de outra, está presente em minha práxis.

Por meio dessa pós-graduação que tais reflexões passaram a me intrigar: percebendo que não apresentava dificuldade em trabalhar algumas linguagens sugeridas pelos cadernos do Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE). Porém, outros educadores com os quais me relacionava nas escolas ou em momentos de conversas em

intervalos para o café ou almoço nas orientações técnicas não possuem essa mesma perceptividade.

Com isso, passei a refletir sobre o que seriam esses diálogos interdisciplinares. Um pensamento ao qual Ivani Fazenda, pesquisadora, professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), autora de 18 livros na área e coordenadora GEPI/PUC/SP,[2] se dedica a estudar há mais de 30 anos. Desde 1980, Fazenda instiga nos educadores a importância de pesquisas interdisciplinares baseadas na prática em sala de aula.

Sua principal ideia reside em que *"a formação interdisciplinar nasce do trabalho, nasce da vida das pessoas e volta do trabalho para a vida das pessoas"* (FAZENDA, 2000).[3] Voltaremos a esse assunto na companhia de Ivani Fazenda (2012; 2014), Ana Amália Barbosa (2007) e Ana Mae Barbosa (2008), a fim de refletirmos sobre o material curricular do Estado, que apresenta características polivalentes. Enquanto isso, você, leitor, pode ir matutando e nutrindo curiosidade a respeito do assunto.

A partir dessas reflexões, minhas inquietações passaram do senso comum a uma preocupação divida com outros arte educadores atuantes no ensino público de São Paulo, por meio da elaboração de uma pesquisa *online*, para obtermos dados sobre suas acepções a respeito da proposta curricular da SEE/SP, que contempla as quatro linguagens artísticas: dança, música, teatro e artes visuais.

Realizada por meio de um formulário e disponibilizada para os professores no *Google Forms*[4] como *Pesquisa de Mestrado – o uso dos "cadernos de arte" cedidos pela SEE*,[5] sua divulgação aos arte educadores ocorreu através de grupos no *Facebook*, lista de e-mails e algumas elaboradas pessoalmente com professores amigos e companheiros de trabalho.

A pesquisa durou quatro meses (entre final de novembro de 2015 e início de março de 2016) e teve participação de 61 arte educadores. Assim, podemos perceber pelo gráfico, que, dentre as linguagens sugeridas como *situações de aprendizagem* pela SEE/SP, as artes visuais despontam e a dança aparece em último lugar.

---

[2] Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade

[3] Colocação feita em sala de aula, registros de uma aluna sua, em abril de 2000, contidos em FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org). **Interdisciplinaridade pensar, pesquisar e intervir.** São Paulo: Cortez, 2014. p. 27-33.

[4] Formulários da *Google* para pesquisas disponíveis no *Google Drive.*

[5] Cf.: anexo A.

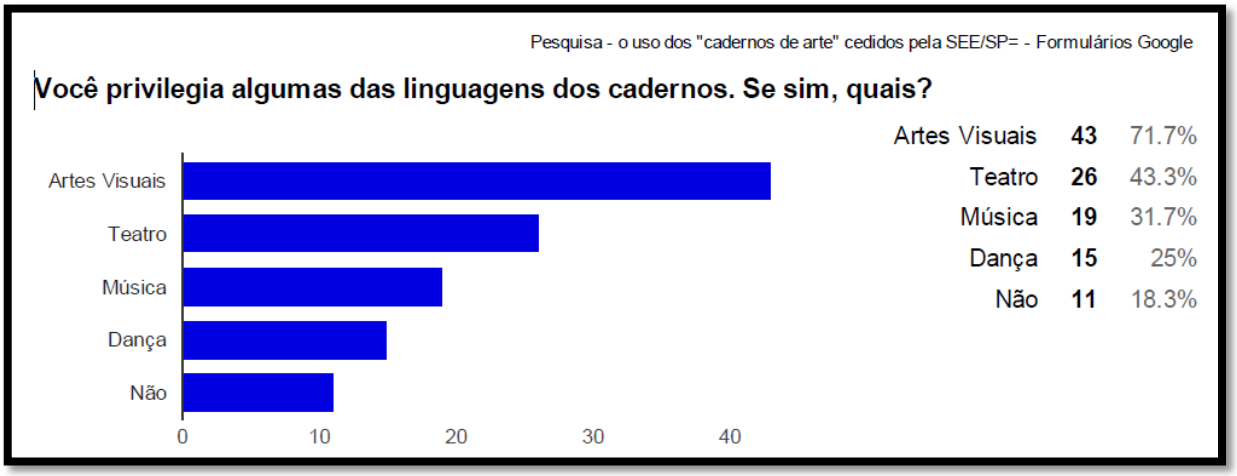


Figura 6 – Pesquisa "O uso dos 'cadernos de arte' da SEE/SP".
Fonte: disponível em: < http://bit.ly/2bN4sz4 >.

Importante deixarmos claro que esses dados não foram obtidos como peso quantitativo. Representam apenas uma sondagem, por se referirem a uma pesquisa participante, na qual eu me incluo. Portanto, elaborada com o intuito de situar e reforçar as minhas reflexões, com opiniões outras nesta trajetória reflexiva, posto o que acentua Nóvoa (2002) e Saviani, em *Pedagogia Histórico-Crítica* (2013): a profissão docente deve ser pensada na coletividade.

Esses diálogos serviram igualmente para dividir algumas angústias sobre os nossos processos de formação em arte e sobre aspectos dos *Cadernos* – material ofertado a alunos e professores pela SEE/SP. A ideia equivalia a que o diálogo sobre o nosso espaço de atuação abre brechas para reflexões sobretudo em relação à possibilidade de que, mesmo com um currículo predefinido, possamos compreender a docência e a aula como ato criativo.

As palavras dos colegas gotejaram sobre as minhas ao constatar que esbarravam nas mesmas suposições quando da possibilidade de fazer do currículo apenas um material norteador, não perdendo a autoria de suas aulas. Nóvoa (2002) aponta para a necessidade de coletivização do professorado como força de trabalho e ganho na formação. Coletivização no sentido de se pensar e agir juntos sobre as perspectivas de melhoria da profissão.

O que nos leva a ser educadores? Qual é o sentido de ser um? Como nos vemos na coletividade dentro uma rede estadual gigantesca como é a do estado de São Paulo? Somos valorizados? Temos espaço de trabalho e materiais disponíveis? E se não seguirmos o currículo ou se o seguirmos? As atividades propostas nos *Cadernos* correspondem às minhas e às expectativas dos alunos? São infindáveis as perguntas, escassas as respostas, quando pensamos em nosso cotidiano escolar.

Por isso, nesses escritos, além de autores que alicerçam nossas hipóteses, ajudando a formular outras, os diálogos com os parceiros de trabalho também serviram de bom referencial, uma vez que a formação passa pela identidade do educador inserindo-o no âmbito real; entre a teoria e a prática, sem ocorrer apenas na conclusão de uma licenciatura, ocorre também na construção dessa coletividade: entre os sujeitos e os saberes que adentram cotidianamente os muros e os portões escolares.

Nóvoa (2002) igualmente diz que é necessário ao educador entender a escola como espaço de formação; Saviani (2013), por sua vez, salienta que deve ser como conjunto e desenvolvimento. Desta maneira, a Pedagogia deve se calcar no interagir das relações humanas, nas potencialidades do conhecimento bem como na especificidade da área de atuação. No licenciar-se em arte, porque optamos por esta ou aquela linguagem? É possível ser polivalente? Possuímos o conhecimento necessário para atender às demandas da SEE/SP sugeridas nos *Cadernos*, podendo assim considerar as nossas aulas um ato criativo?

Quando se é educador, refletir torna-se dever da profissão e perguntar consiste em doar chaves à nossa inteligência para abertura de nossas ações. Consequentemente, ao buscarmos e nos situarmos numa prática educativa, compreendemos a nós mesmos, nos posicionando como mediadores de conhecimentos que incluem os nossos próprios, porque ao iniciarmos um estudo nos alimentamos de informações; interrogamos a realidade, constatando que temos ainda muito a descobrir.

A pesquisa se apresenta como uma ótima via para abrir essas fronteiras, agindo como dobradiças que nos permitem trafegar entre o interno e o externo; conduzindo-nos ao encontro com fatores que achamos significativos para uma vida pessoal e profissional. Nesta, no intuito de refletirmos sobre a prática educativa em arte, fizemos uso de alguns instrumentos metodológicos, como a sondagem com arte educadores (dados quantitativos e qualitativos) e a seleção de um estudo de caso desenvolvido numa turma de sexto ano, composta por 34 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental II.

O objetivo caracterizou por investigar os processos de ensino e aprendizagem em arte pela via de uma pesquisa participante. Para Nóvoa (2002), o estudo da prática através das indagações possibilitará aos educadores a construção reflexiva sobre a sua própria ação. A prática passa a ter visibilidade para que possa ser posta em discussão pelo educador, e submetida a avaliações de outros educadores e pesquisadores. Por isso, o autor defende a relevância do saber *analisar e saber analisar-se*.

> [...] no caso dos professores, temos também de admitir a impossibilidade de um conhecimento que não se dê a partir de uma reflexão sobre a prática. Quando escreveu a sua célebre máxima sobre o ensino (‘Quem sabe faz, quem não sabe, ensina’), Bernard Shaw acrescentou: ‘A atividade é o único caminho para o conhecimento’ (1971, p. 784). No que se refere à profissão docente, o ‘estudo da actividade’ é a única maneira de resolver o dilema do conhecimento (NÓVOA, 2002, p. 27; 28).

Percursos em arte educação: histórico e formação. Como se deu o meu licenciar-se em arte e por quê?



2. PERCURSOS EM ARTE EDUCAÇÃO: HISTÓRICO E FORMAÇÃO

2.1. COMO SE DEU O MEU LICENCIAR-ME EM ARTE E POR QUÊ?

Entre os professores de arte participantes da sondagem, percebemos – no gráfico que aponta as linguagens privilegiadas em sala de aula – que as artes visuais despontam sobre as outras. Cabe aqui questionar: esse resultado seria devido as suas formações específicas? Comecemos pelo fato de que a formação em arte educação traz contextos históricos relevantes.

De acordo com Ana Mae Barbosa em *A imagem no ensino da arte* (2012), em 1971 passamos a ter no currículo nacional o componente curricular de Educação Artística. Assim sendo, o mercado oferecia cursos de extensão e licenciaturas curtas, já que os professores até então não possuíam habilitação em tal formação. Naquela época, nas escolas públicas, era apenas sublevado o ensino de Música e de Desenho.

A partir de 1973 as universidades passaram a oferecer formação em Educação Artística. Até ali, esta era voltada a "cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico" (BARBOSA, 2012, p. 09). O depoimento de uma professora reflete as falas da pesquisadora quando, ao referir sobre porquês de privilegiar as artes visuais em sala de aula, diz: "*simplesmente porque, quando me formei em (1978), as linguagens de dança e música não tinham conteúdos didáticos. Dança e música eram usadas dentro da matéria de teatro"* (M. C. B.).[6]

Com o propósito de nos situarmos melhor, vejamos o que diz Rejane G. Coutinho:

> A formação dos professores de Arte no Brasil tem uma história peculiar, diferente da formação de professores de outras áreas mais estáveis do conhecimento que fazem parte do currículo escolar. Para ter-se uma ideia da complexidade da questão, é importante lembrar que a disciplina Arte só passa a fazer parte do currículo escolar com essa designação na nossa última LDB, em 1996 (COUTINHO, 2006, p. 01).

[6] Visando a privacidade do educador, usaremos em seus apontamentos apenas as iniciais de seus nomes. Cf.: BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil**, 2012 e **A imagem no ensino da Arte**, 2012; ROSA, Maria Cristina da. **Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política.** Disponível em: <http://bit.ly/28N1PyS.> Acesso em: 12 jan. 2016.

Até 1996, a lei maior educacional que vigorava no Brasil era a LDB 4024/61, reformulada duas vezes: uma em 1968, com a Lei 5.540/68, pautada no ensino superior; outra em 1971, a partir de um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) brasileiro e os Estados Unidos, intitulado MEC-USAID, que, na revisão da educação básica brasileira, criou o componente curricular Educação Artística.

Há, entre os anos de 1961 a 1971, todo um processo de buscas para qualificar a arte educação. No entanto, no contexto de nossa pesquisa, direcionamos nossos olhares para a contextualização de seu ensino a partir de Lei 5692/71. Coutinho (2006, p. 01) questiona: "como se formam professores de Educação Artística com tantas habilidades e conhecimentos em todas as linguagens?"

O contexto em que se assenta a proposição de uma formação polivalente, como a dos cursos superiores de Licenciatura em Educação Artística, aponta que em meados do século XX, no campo das artes, os currículos escolares eram voltados à instrumentalização, sendo contemplados, no ensino básico, "os Trabalhos Manuais, e nas escolas técnicas, as Artes Aplicadas e Artes Industriais" (COUTINHO, 2006, p. 01).

Além disso, disseminavam-se no meio educacional concepções sobre a importância da expressão apregoando a liberação de sentimentos e emoções por meio do fazer artístico, visando liberdade criativa do aluno através de variadas linguagens artísticas. Ao final dos anos 70, essas ideias agiram fortemente na formação do professor de Educação Artística. Neste período, para atender a demanda as universidades passaram a oferecer as licenciaturas.

As artes plásticas e a música já possuíam espaços em tradicionais cursos de formação de artistas e professores ao contrário da dança e do teatro, implementados no currículo a partir dessa conjuntura, o que ocasionou a necessidade de formar docentes para suprir as carências dessas linguagens. Trazendo o tema para o foco de nossa pesquisa, notamos que atualmente fazem parte do quadro de magistério da SEE/SP mais de duzentos e quarenta mil professores.[7]

Segundo o último *Censo do Professor*,[8] realizado em 2007, atuavam no estado de São Paulo aproximadamente 14.951 professores de artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras). 760 professores até a época ainda não eram licenciados. Notamos que a necessidade de formação específica persiste e, embora a sondagem realizada com os 61 professores de arte pareça um grão cósmico num montante de quase 15 mil arte

[7] Disponível em: <http://bit.ly/1wJck9N>. Acesso em: 20 jan. 2016.
[8] Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, realizado pelo MEC. Fonte: MEC/Inep/Deep. Disponível em: <http://bit.ly/28NDkjB>. Acesso em: 04 mar. 2016.

educadores, consiste numa amostra que apresenta um fato preocupante ao pensarmos num currículo polivalente.

Dentre todos os entrevistados nenhum deles, também incluindo a mim, possui licenciatura ou bacharelado em dança – embora muitos comentem trabalhar com a linguagem em sala de aula por algum conhecimento adquirido ou experiências como nomeu caso. Já Teatro e Música empatam em 6% e a maior parte, 89%, é licenciada em artes visuais.

Mostram-se aspectos que, de acordo com Coutinho (2006), refletem como o ensino de arte se estabeleceu a partir da década de 1970.[9]

> O resultado dessa formação esfacelada produz várias gerações de professores de Educação Artística com mal digeridas e superficiais concepções de Arte e de ensino de Artes. O espaço conquistado pelas artes na escola se fragiliza. Em sua grande maioria, os docentes responsáveis pela formação desses professores são especialistas em suas próprias linguagens. A ideia da polivalência nas artes é desestruturada pela própria estrutura dos cursos. Quer se formar professores polivalentes com professores especialistas (COUTINHO, 2006, p. 01).

Nesse ponto, cabe refletirmos também sobre a formação em artes de quem escreve essses escritos, visto que carrega algumas particularidades em relação à Licenciatura em Artes Visuais. Em 2007, aos 31 anos, ainda sem possuir um curso superior, após 12 anos morando em São Paulo, retornei a Itapetininga, interior de SP, minha cidade natal; época em que emissoras de rádio, TV e mídias locais anunciavam o novo Projeto da A Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Ao avaliar as opções entre as licenciaturas plenas oferecidas (Artes Visuais e Teatro) no projeto da UnB, a opção, pela primeira se deu porque considerei seu campo de atuação mais aberto. No Polo de Itapetininga várias universidades federais ministrariam cursos na modalidade EaD semipresencial, mais propriamente licenciaturas e entre elas estavam a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a Universidade Federal de São Paulo (a Unifesp) e a Universidade de Brasília (UnB).

A licenciatura em Música é oferecida pela UFSCAR com curso de duração de cinco anos; pela UnB a licenciatura em Teatro e a de Artes Visuais em quatro anos. Assim, meus conhecimentos em Artes Visuais até a ali eram *en passant:* alguns movimentos artísticos, artistas e estilos devido ao envolvimento com a dança, mas essa formação possibilitou que

[9] Cf.: BARBOSA, Ana Mae. **Situação conceituação do ensino da Arte no Brasil**: os anos de 1980 e expectativas para o futuro. 2012, p. 09; 26.

eu me inteirasse de variados estudos voltados ao campo da arte educação e da arte, perpassando a Abordagem Triangular, a Cultura Visual e outros pouco explorados, como a questão de gênero na arte através da teoria *Queer*.

Se o processo de formação numa universidade pública é intenso e autodeterminado, num ambiente EaD o é muito mais, pois essa modalidade de ensino, em 2007, era ainda duvidosa para muitos. O questionamento sobre a seriedade do curso era tanto que, em 2010, para participarmos mesmo como estudantes num concurso para professores do estado de São Paulo se fez necessária a intervenção de uma das idealizadoras, a coordenadora do curso de artes visuais da UAB/UnB, profa. Thérèse Hofmann da UnB.[10]



Figura 7 – Polo UaB - Itapetininga, São Paulo. 2007.
Fonte: A autora.

Thérèse tivera de entrar em contato com a Secretaria da Educação e enviar a normatização da Licenciatura comprovando que ela era tão válida quanto a presencial, cuja grade curricular era maior que a da outra modalidade. É o preço que se paga pelo pioneirismo, já que foram as primeiras turmas de variadas regiões do Brasil: de Itapetininga ao Acre.

Preconceitos, problemas com implementações dos ambientes virtuais e adaptação às aulas online com tutores, que atuavam à distância, e o fato de os professores autores estarem

[10] Professora Adjunta de Dedicação Exclusiva do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, onde atua desde 1991.

em Brasília, não deixaram de ser obstáculos. Contudo, aos poucos nos apoderamos dessa maneira de estudar. Junte-se a isso a autonomia na produção de projetos artísticos, desde os primeiros módulos, o tempo de leitura para um volume considerável de textos inclusive em outros idiomas e a elaboração de escritos acadêmicos. Experiências que possibilitaram que, hoje, eu atue também como tutora a distância há dois anos, num curso oferecido a professores de arte.[11]

> A EaD brasileira, nas últimas décadas, passou por uma crescente expansão e atingiu patamares de reconhecimento de modalidade de educação DESDE a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que declara: 'o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada' (BRASIL, 1996) (SARTURI at. al., p. 66).

A UAB, lançada com decreto presidencial nº 5.800,[12] e instituída prioritariamente para a formação de professores através de Licenciaturas de formação inicial e continuada, cursos superiores a dirigentes, gestores de ensino e trabalhadores da educação básica, a fim de ampliar a oferta de cursos superiores públicos por todo o país, fomentando o desenvolvimento institucional da modalidade EaD e investimentos em pesquisas de metodologias inovadoras, pois, devido a distância física entre professor e aluno, seus cursos exigem técnicas especiais de comunicação.

Sendo um aluno de uma EaD, o primeiro princípio que observamos é o de responsabilidade, visto que a construção recai sobre nós mesmos dentro de um processo no qual as dúvidas não são respondidas de pronto, no qual conduzimos o próprio tempo e idealizamos nossos professores e, na época dessa licenciatura, desempregada e morando longe do Polo Educacional, eu dispunha exclusivamente da internet discada num curso cuja exigência pela qualidade se multiplicava por sermos a primeira turma.

Por algumas vezes, isso gerou em mim uma vontade de desistir, devido aos prazos *versus* o volume de produções práticas, na maioria disponibilizados em vídeos no *youtube* ou pela plataforma. E como fazer quando dispunha de uma internet discada? (Este fora o meu suplício durante três anos. Apenas no último mudei-me para uma região com acesso a banda larga. O jeito era correr para casa de amigos que tivessem uma internet melhor).

---

[11] Desde 2015, o Instituto Arte na Escola em parceria com a Fundação Volkswagen oferece cursos de formação a professores de arte de todo Brasil nas modalidades semipresencial ou totalmente a distância, o Projeto *Aprendendo com arte.*

[12] Cf.: Universidade Aberta do Brasil: desafios e possibilidades nas práticas docentes do ensino superior. In: **Imagens da Educação**, v. 5, n. 2, p. 66-75, 2015

Num curso EaD as produções textuais/artísticas possuem data e hora de entrega e é impossível pedir prazo aos professores. Portanto, se não enviássemos o sistema se fechava ficaríamos a ver navios. Todavia, por outro lado, nos fazia cultivar maior senso de responsabilidade. De mais a mais, dispunhámos de aulas presenciais com um tutor local e ateliês artísticos ministrados pelos professores da UnB, que vinham ao Polo de Itapetininga.

E você, acha possível ensinar e aprender arte por meio de um curso semipresencial e de diferentes distâncias? Essa era uma pergunta comum e inquietante pelo ar de descrédito destinado a essa modalidade de ensino. No entanto, cabe hastear a bandeira, pois professores licenciados pela UAB em todo o país são provas vivas de que sim! Pela exigência das universidades federais que possibilitaram, mesmo a distância, experiências práticas e teóricas que se tornaram amálgamas para as suas ações nas escolas.

Um curso virtual totalmente voltado à prática e que hoje reflete nesses escritos na busca pelo tema da aula como ato criativo. E sendo a UnB uma das melhores universidades de artes da América Latina, certamente o seu padrão de compromisso educacional não fora descartado ou tampouco reduzido por oferecer uma Licenciatura EaD. Na educação superior, a qualidade do ensino não se mostra no fato de ser presencial ou virtual, mas no compromisso em formar os seus professores.

A UnB representa um exemplo disso, sendo pioneira em suas ações e marcando na história da arte educação brasileira a sua luta. Segundo Barbosa (2012, p. 07), na década de 1980 pouco se tinha a comemorar sobre as conquistas na arte educação e "a mais importante foi a reorganização do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, que havia sido destruído pela ditadura militar e foi reinstituído em 1988, sem saudosismo, mas com respeito ao passado".

Como em qualquer formação, o sujeito torna-se responsável por sua autoconstrução. Logo, um curso, seja de que modalidade for, só trará conhecimentos se estivermos interessados em aprender, pois, como pondera José Antonio Marina, escritor e pedagogo espanhol, em *Teoria da Inteligência Criadora* (2009):[13]

> Há pouco, destaquei a palavra 'estudo', que originariamente significava um tipo de amor. Quando algo atrai a minha atenção, ela aparece dotada de valor, pois são seus méritos e dotes que despertam meu interesse. Acontece que, no campo afetivo, pode-se distinguir com facilidade o que pertence ao sujeito e o que corresponde ao objeto. A palavra 'interesse', estreitamente relacionada com a atenção, e submetida também ao vaivém de dois grupos de verbos de direções opostas, enuncia de forma léxica um problema filosófico: o da objetividade de valores. 'Interesse' significa 'o

[13] A sua investigação tem se centrado no estudo da inteligência, especialmente nos mecanismos da criatividade artística (na área das linguagens) científicas, tecnológicas e econômicas.

> proveito ou utilidade que se tira ou espera de algo que faz, o lucro ou ganho, e muitas vezes se toma pelo próprio valor ou preço que uma coisa merece', diz o *Diccionario de autoridades.* Mas, se é assim, o que acontece quando 'ponho interesse' em algo? (MARINA, 2009, p.74-75).

Embora não tenha planejado cursar uma Licenciatura em Artes Visuais, o meu interesse fora quase instantâneo. Nutria muito prazer em adentrar no mundo artístico não mais apenas sob o viés da dança, como também pelas artes visuais e pelo teatro, já que a grade contemplou duas disciplinas nessa linguagem. Nesse período , com os estágios supervisionados, passei a compreender melhor o sentido de ser educadora.



Figura 8 – Formatura em Artes Visuais, dez. 2012.
Fonte: A autora.

Em 2010, ao iniciar os estágios numa escola de Tempo Integral para alunos do ensino Fundamental II, meus objetivos consistiam na formação de um grupo de percussão e dança utilizando sucatas para a produção e composição dos instrumentos. O projeto deu certo e foi bem aceito pelos alunos, o que me levou a ser convidada, em 2011,mesmo cursando a licenciatura,[14] a assumir as oficinas de *Atividades Artísticas* e a de *Informática Educacional* naquela escola.

Como a arte educadora efetiva se afastava constantemente por problemas de saúde, acabei ministrando também as aulas de Arte curriculares, e a apartir daí passei a conhecer o material curricular da SEE/SP. Embora rico imageticamente, desde o primeiro contato eu avaliara que, dentro de um processo de ensino aprendizagem em arte, o material parecia fragmentado e engessado.

[14] No estado de São Paulo, o estatuto do magistério concede aos estudantes de Licenciaturas o direito de atuar como eventual ou contratado, inclusive na categoria O.

Interessante aqui ressaltar que os meus os alunos não faziam mais distinção entre as aulas matutinas (arte curricular) e vespertinas (atividades artísticas) por ser a mesma arte educadora. Porém, mantinham predileção pelas aulas da tarde, por não precisarem seguir um caderno que baseava seus conhecimentos em perguntas e respostas. Ademais, eu, como arte educadora, sentia-me mais livre para as proposições, podendo trabalhar com projetos que englobassem mais de uma linguagem.



É possível pensar em aula como autoria a partir de um Material curricular como os *Cadernos* da SEE, por exemplo?


1re série
1re série
1re série
1re série
1re série

3. É POSSÍVEL PENSAR EM AULA COMO AUTORIA A PARTIR DE UM MATERIAL CURRICULAR COMO OS *CADERNOS* DA SEE, POR EXEMPLO?

A partir desta indagação, parti com os meus parceiros de profissão a refletir sobre a valoração de nosso papel como autores de nossas práticas, considerando o que nos sugerem como currículo em arte, como faz a SEE/SP, por exemplo. Cotidianamente, como arte educadora, nutro muitas outras indagações, tais como: Minha formação incide sobre as realidades em sala de aula? É possível pensar em aula como autoria a partir de um material curricular como os "Cadernos" da SEE/SP?

Neste ponto, importa uma pausa para discorrer sobre os *Cadernos* – material entregue a professores e alunos pela SEE/SP, visando contextualizá-lo dentro de nossa pesquisa.

A partir de 1996, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) brasileira, o estado de São Paulo iniciou um processo para o desenvolvimento de sua *Proposta Curricular*, parte de um conjunto de medidas adotado no governo de José Serra para a educação básica, cujo lançamento se deu 2008, como parte do Programa *São Paulo Faz Escola.*

De acordo com alguns estudos, como os de Rosa de Fátima de Souza em *Política Curricular no estado de São Paulo nos anos de 1980 e 1990*, publicado em 2006, embora estivessem vigentes no Brasil as diretrizes gerais para o currículo estabelecidas pela lei nº 5692/71, nos anos 1980 surgiram em vários estados, como Minas Gerais, Rio de janeiro, Paraná e São Paulo, iniciativas para revisão e reformas curriculares.

O último, com o decreto 21.833 de 21/12/1983, planejou primeiro um currículo para o ciclo básico estendido, em 1985, para o ensino de primeiro grau, alegando que pretendia cumprir politicamente o processo de democratização do ensino e estreitar a seletividade escolar. Sob a perspectiva pedagógica, pairavam concepções de abordagens teórico/metodológicas de diferentes áreas do conhecimento caracterizadas pelos modelos crítico/construtivistas produzidos e divulgados nas principais universidades paulistas.

Tais perspectivas político/pedagógicas foram incorporadas às propostas curriculares em forma de textos que refletiam generalidades dos problemas da educação nacional e, além dos textos teóricos, os práticos foram produzidos em caráter prescritivo e instituíam a fala político/pedagógica da época: influenciando conteúdos, produção de materiais didáticos similarmente à formação de professores.

Tal prática pedagógica levou a muitos entraves, o que fez professores universitários e assessores da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) perceberem quão lenta e complexa se mostra a mudança da prática docente. Por isso, ao final dos anos 80 e início dos 90, a CENP investiu na produção de outros materiais com mais ilustrações tencionando torná-los agradáveis a seu leitor. Por outro lado, implícita neles estava a educação de cunho tecnicista, caracterizada e justificada pelas exigências do mundo do trabalho, e a incorporação de inovações tecnológicas consolidando o modelo vigente: o neoliberalismo.

A partir de um discurso que embasava a modernização educativa nacional promulgada sob o resguardo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional e que conduziu a centralização das questões educativas através de um currículo com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), criou juntamente um sistema de avaliação nacional.

Para Libânio (2008), esse modelo descentralizou politicamente as responsabilidades governamentais de investimentos na educação, já que a premissa do Estado mínimo deveria ser adotada. Nesse discurso havia uma evidente limitação da demanda pela universalização do ensino, cuja conjuntura histórica nos revela que o que era exercício no âmbito do governo estadual passara para a responsabilidade do federal como, por exemplo, a produção do material didático para o ensino fundamental e médio.

Em consequência disso o estado de São Paulo, no período do governo Mário Covas, entre os anos de 1995 a 2001, diminuíra substancialmente a produção de materiais curriculares e, tendendo ser consoante ao imediatismo político em vigor e às novas tecnologias educacionais, passou a formar os seus professores a distância. Portanto, em decorrência dessas políticas educacionais e do consentimento à autonomia dos estados para a criação de suas propostas curriculares, implementou-se, em 2008, o currículo vigente.

Segundo a SEE/SP, a sua proposta possui como objetivo: “organizar melhor o sistema educacional do estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2008, p. 05), causando inicialmente insegurança e descontentamento em diretores e professores, por não terem sido consultados sobre a necessidade de implantação de uma nova Proposta, que se tornou obrigatória.

Seus professores, dispondo-se a atender às metas das novas diretrizes da SEE/SP viram-se obrigados a serem, segundo Maria Izaura Cação (2010, p. 385), “executores

reincidentes"[15], expropriados do processo de criação de suas aulas e do seu saber, vendo o seu cotidiano ser completamente "alterado ao serem obrigados a atender às novas diretrizes e metas definidas pela SEE/SP mediante a adoção compulsória do JORNAL DO ALUNO, no início do ano letivo de 2008".[16]

> Dessa forma, a ingerência direta da SEE/SP sobre a organização do trabalho docente no interior das escolas, obrigou-os a abandonar ou a "contornar" objetivos, metas e atividades propostas em seu PPP e trabalhar com o material didático elaborado pela SEE, o JORNAL DO ALUNO.
>
> Após esse período introdutório, a cada bimestre o professor recebeu material didático denominado CADERNO DO PROFESSOR, que, à guisa de subsídio pedagógico ao seu trabalho, detalhava para cada disciplina os conteúdos tidos como necessários e a metodologia a ser utilizada. Posteriormente, esses conhecimentos foram "cobrados" em avaliação realizada pela SEE, assim como pelas avaliações externas: SAEB (Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica); SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo); e ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) (CAÇÃO, 2010, p. 385).

De acordo com os elaboradores, a versão atual se coloca a favor de um currículo como espaço de cultura e potencialidades, a fim de garantir as competências necessárias para vida social e a compreensão de diversificadas linguagens como a Arte, a Literatura, as Ciências, as Tecnologias, as ciências Exatas e Humanas; apresentada em quatro principais partes e que se dividem em justificativas, orientações, objetivos e visões pretendidas.

Como educadores desta rede de ensino somos cobrados a conhecê-la na íntegra seja em concursos para ingressantes, cursos de formação pós-ingresso, atos avaliativos do professorado paulista como o Programa de Avaliação pelo Mérito[17] instituído desde 2010; ou dentro das escolas, por gestores, coordenadores e supervisores de ensino em ATPCs,[18] por meio de estudos de índices, mapeamentos e situações expositivas ministradas pela gestão e a coordenação pedagógica.

---

[15] Cf.: CAÇÃO, Maria Izaura. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da Tylerização na Educação Pública. In: **Espaço do currículo**, v.3, n. 1, p. 380-394, mar. a set. 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr., 2006. Disponível em: <http://bit.ly/28L2qwR>. Acesso em: 20 jan. 2016.

[16] Idem.

[17] Devido a seu caráter discriminatório e verticalizado a "prova de mérito" como é chamada entre nós, causa divergências entre os educadores. Desde 2010, de acordo com a SEE, a "prova de mérito" permite aos educadores paulistas evoluir na carreira a partir de "oito níveis de progressão salarial com intervalos de três anos e aumentos de 10,5% sobre o salário" Disponível em: <http://bit.ly/1vgAirK>. Acesso em 20 mar. 2016. Nesta avaliação, os profissionais da educação participam de uma prova realizada anualmente. Para atingir os aumentos são estipuladas determinadas metas de avaliação a serem atingidas. Além dessas metas, são exigidos outros critérios de participação no processo tais como o tempo de atuação contínuo de pelo menos quatro anos no mesmo cargo e assiduidade.

[18] Aulas de Trabalhos Pedagógicos Coletivos.

Cada área (Ciências da Natureza, Códigos e Linguagens, Ciências Humanas e Matemática) apresenta a sua orientação acompanhada por uma lista de competências e quadros de conteúdos e habilidades classificados como "metodologias disciplinares e a aprendizagem".[19] Entretanto, não cabe a metodologia ao educador? É valoroso para nós um processo de ensino "mastigado" em forma de situações de aprendizagens? Carrego dúvidas sobre isso!

Quando pensamos em aula como ato criativo (DEWEY, 2013; SALLES, 1998; MARINA, 2009; GARDNER; 1997) vale questionar a relação da autonomia do educador ante um material que lhe é imposto, já que teóricos e estudiosos da educação (NÓVOA, 2002; SAVIANI, 2008; 2013; BARBOSA, 2012; MATTAR, 2010; PIMENTEL, 2010) veem a metodologia como um processo pelo qual o educador dialoga com seus alunos sobre os conteúdos, levanta hipóteses e promove uma aprendizagem orgânica. Portanto, cada educador constrói a sua.

Vejamos o que diz Lucia Pimentel.

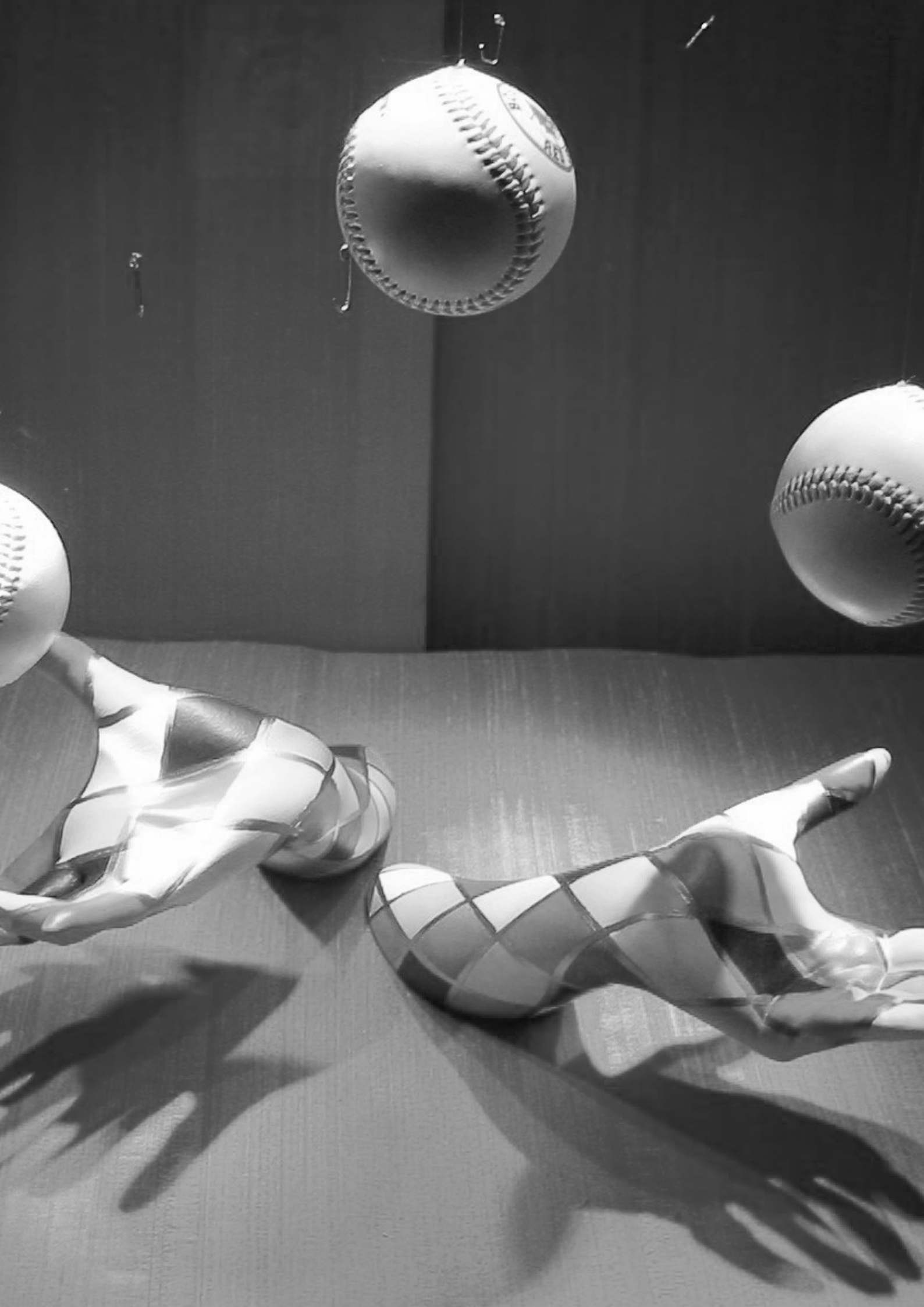
> A grande diferença entre métodos (que podem vir disfarçados com o nome de 'metodologias') e propostas/abordagens é que os primeiros são tomados como regra a ser seguida, limitando a possibilidade que o professor tem de fazer de suas aulas momentos de criação. [...]. A aplicação de um método não supõe necessariamente o conhecimento de seus princípios, mas sim a aplicação de sequencias de ações ou fórmulas cuja aplicação deve levar a um resultado pretendido. [...] Assim os métodos estão à disposição de todos, mas a metodologia é criada por cada professor a cada proposta de trabalho nas aulas de Arte ou em ações que integrem o componente arte (PIMENTEL, 2010, p. 212).

A Proposta Curricular da SEE/SP se completa com documentos de orientações a dirigentes, supervisores e gestores e com os cadernos específicos para professores. Vejamos alguns trechos, a respeito dos *Caderno do Professor e do Aluno*, organizados por disciplinas/séries(ano)/bimestre:

> Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da atividade em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (SÃO PAULO, 2012, p. 10; 11).

[19] SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo:** Linguagens, Códigos e suas tecnologias, 2012. p. 14.

Interdisciplinaridade no ensino de Arte ou *Cadernos* baseados em práticas polivalentes?



4. INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE ARTE OU *CADERNOS* BASEADOS EM PRÁTICAS POLIVALENTES?

Como os *Cadernos* contemplam as quatro linguagens, avalio que seja importante refletirmos sobre os termos de polivalência e de interdisciplinaridade. O primeiro, pelo que apresenta a sondagem com os educadores; o segundo, por situar a minha prática como interdisciplinar. Ana Mae Barbosa, em seu artigo *Arte na Educação:* Interterritorialidade refazendo interdisciplinaridade (2008), contextualiza a questão da Polivalência no ensino de arte, diferenciando-a da interdisciplinaridade.

> Nós, arte educadores ficamos perplexos com a riqueza estética das hibridizações de códigos de linguagem operadas pela Arte hoje, pois fomos obrigados a combater no Brasil a polivalência na Educação Artística decretada pelo governo ditatorial na década de 70. A polivalência consistia em um professor ser obrigado a ensinar Música, Teatro, Dança, Artes Visuais e Desenho Geométrico tudo junto da 5a série ao Ensino Médio sendo preparado para tudo isto em apenas dois anos nas Faculdades e Universidades. Combatemos este absurdo epistemológico. Contudo mesmo naquele tempo já defendíamos a interdisciplinaridade das Artes. Nosso mote era: 'Polivalência não é interdisciplinaridade' A interdisciplinaridade era desejada embora fosse ainda uma utopia para nós (BARBOSA, 2008, p. 01).

Assim, percebemos neste trabalho conceitos recorrentes, tais como: Interdisciplinaridade e Polivalência. Nesse contexto, é importante percorrê-los mais a fundo visando inter-relacionar o que já foi pesquisado por outros com aquilo que queremos investigar, como é o caso da Polivalência.

Os termos polivalência e professor polivalente aparecem no campo educacional tanto na formação do educador como em sua prática profissional evidenciados em dispositivos da legislação educacional; figurando em determinados momentos históricos: entre os períodos de 1964 – ditatura militar – das reformas pós 1990. Apoiados em Saviani (2013) e Nóvoa (2012), consideramos relevante conhecer seus aspectos históricos/conceituais, a fim de obtermos uma visão mais abrangente, visto que esses termos perpassam a nossa atuação em sala de aula.

Ao pensar em minha formação no ensino básico noto com distinção vestígios da livre expressão (no ensino infantil e de 1º grau), do tecnicismo (no 2º grau) e da polivalência no Magistério, já que tínhamos todas as *Metodologias de ensino de Ciências, Educação Artística, Português, Matemática*, e assim sucessivamente. Daí advém a inquietação, nessa

nossa pesquisa, sobre como os professores atuantes na rede estadual de ensino do estado de São Paulo percebem as contribuições dos conhecimentos relativos à disciplina de Arte nas diferentes áreas do currículo escolar: como proposições interdisciplinares ou ações polivalentes? Cabe explicar o que acontece: a Proposta Curricular do estado de São Paulo, embasa-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que preveem, desde 1998, para o ensino de Arte, o ensino das quatro linguagens artísticas artes visuais, dança, música e teatro.

Contudo, do mesmo modo que o texto dos PCN é genérico, a Proposta da SEE/SP também é, já que ambos não determinam a obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens, embora sugiram que o professor de artes atue com abordagens intradisciplinares – como denominam – articulando essas linguagens e enfatizando a sua linguagem de formação.

Não se mostra difícil entendermos esta situação, uma vez que no Brasil não há mais licenciaturas em Artes com caráter polivalente (como havia até bem pouco tempo as licenciaturas em Educação Artísticas) e que formem, numa só graduação, professores que dominem os conhecimentos da dança, do teatro, das artes visuais e da música. O que existe são graduações específicas ou em dança, ou em teatro, ou em artes visuais, ou em música.

Dessa maneira, não há nem nos PCN e nem na Proposta da SEE/SP a obrigatoriedade de trabalhar com as quatro linguagens, mas o que se espalha ao vento no interior das escolas, em orientações técnicas, palestras e cursos voltados à "formação continuada" do professor de arte é que o professor foque em sua área de formação, mas faça pontes entre as linguagens por meio dos *Cadernos,* cujos resultados, como já dissemos, nos são sempre cobrados.

Breves discussões Históricas

Segundo Shirleide Pereira Cruz, em seu artigo *Concepções de Polivalência e Professor Polivalente: uma análise histórico-legal* (2010*),* a partir da reorganização do contexto socioeconômico do país após 1960, quando a teoria do desenvolvimento humano necessitava ganhar força, olhares se voltaram aos problemas de desenvolvimento econômico e melhor distribuição de renda; relevando-se a melhoria do nível de especialização dos trabalhadores bem como maior acumulação de conhecimentos.

É, "pois, sob essa égide descrita que os conceitos de polivalência e professor polivalente vão surgir" (SILVA, 2010, p. 03). Em 1990, a reforma de Estado conduziu desdobramentos na esfera educativa, nas quais o conceito de polivalência aparece

(res)significado a partir do processo de produção do modelo Toyotista.[20] São relações históricas significantes para entendermos como decisões tomadas no passado influenciam as ações dos professores no presente.

As ideias neoliberais formuladas internacionalmente estão implícitas na reforma de Estado brasileiro como forma de "atenderem à restruturação do capital frente a crise, iniciada no final dos anos de 1970 e acentuada no final dos anos 1980 por meio do desmonte do Estado do Bem-Estar-Social" (CRUZ, 2010, p. 03). Sob a fala de que a ineficácia da educação recaía sobre a má gestão, políticas educacionais inadequadas, falta de capital e formação de seus professores, as reformas educacionais no Brasil privilegiaram cinco aspectos essenciais:

> [...] a gestão dos sistemas de ensino e da escola, o financiamento da educação escolar, o currículo, a formação e a avaliação. Dessa forma, inserida nesse contexto, a formação de professores ganhou uma centralidade estratégica em tais reformas. Tal centralidade se expressa em dois principais aspectos: o fato de os professores serem responsabilizados pela crise da educação e, ao mesmo tempo, serem vistos como alternativa principal para as soluções de problemas surgidos na mesma crise (CRUZ, 2010, p. 03).

A polivalência no ensino de arte consiste num fator preocupante. Por vezes nos sentimos vulneráveis quando temos de trabalhar determinado conteúdo que não dominamos, como é o caso das atividades contidas nos *Cadernos* voltadas à música, cujos conteúdos tivemos de estudar para participar no concurso de professores em 2013, bem como estudar

[20] Como réplica à crise do Taylorismo e Fordismo, em 1970, o *Toyotismo* ou modelo japonês – sistema produtor de mercadoria – responsável pelo sucesso capitalista da empresa japonesa que modificou o modo de ser das classes trabalhadoras, passando o controle ao núcleo empresarial: a função do Estado e os sindicatos ficam secundarizados; adotaram-se várias alterações no processo de produção e no trabalho, nas quais o trabalhador foi levado a se qualificar e se tornar polivalente; transferiram-se as funções manuais para as máquinas e o desenvolvimento tecnológico deu origem à revolução da microeletrônica, também denominada de "revolução da automação" ou "da informática", na qual as máquinas substituíram as operações intelectuais. Nessa articulação entre a política neoliberal e a reforma produtiva, a qualificação profissional é vinculada à empregabilidade. Essa mudança iniciada com a manufatura e a especialização do trabalho sob a égide do capital, propiciou a ruptura com o trabalho artesanal na maquinaria e na indústria e inabilitou o trabalhador individualmente, na medida em o sistema enriquecia com a totalidade dos trabalhos parciais (coletividade) e com o aumento da produtividade. A organização consolidada dos princípios toyotistas também influenciou a educação. No Brasil desta época, o contexto social, econômico, político e educacional crescia ao sabor das teorias que visavam a universalização, conforme Saviani (2002 apud ASSIS; PADILHA), "da escola unitária" assentada sobre a base do desenvolvimento tecnológico sob a regulamentação de ação do mercado capitalista. Cf.: ASSIS, Marta Maria da Silva; PADILHA, Anna Maria Lunardi Padilha. **Pedagogia da cooperação:** a cartilha Toyotista na educação. Disponível em: < http://bit.ly/28MfgtS >. Acesso em: 03 jun. 2016.

todas as outras linguagens, sem contar a parte pedagógica e os conhecimentos específicos da Proposta Curricular.[21]

Por essas razões a polivalência nos preocupa: reconhecemos em nosso material de trabalho também as suas concepções. De acordo com a sondagem realizada com os professores de arte quanto à polivalência dos *Cadernos,* 75% deles concordam com as minhas colocações e, como se diz popularmente: "onde há fumaça, há fogo", visto que não é de hoje que essa discussão adentra nosso cotidiano, trazendo à baila o reconhecido tema da polivalência.

Como bem se refere Ana Mae Barbosa em seu livro *Ensino de Artes: Memória e História* (2014), até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, tínhamos, em Arte, um ensino polivalente no qual um professor ensinava todas as linguagens artísticas. Aliás, esse professor nem precisava de uma formação artística, poderia ser alguém que tocasse um violão, soubesse desenhar, dançar e representar, que lhe eram atribuídas as aulas de Educação Artística.

Então, em 1996, a LDB institui a obrigatoriedade do Ensino Superior para a formação de professores de Artes e sucedem-se as licenciaturas em teatro, dança, artes visuais e música. Teoricamente, o professor lecionaria apenas a disciplina específica de sua formação inter-relacionando-a, se quisesse, com outras linguagens artísticas. Mas sabemos que ainda hoje não é bem assim que acontece.

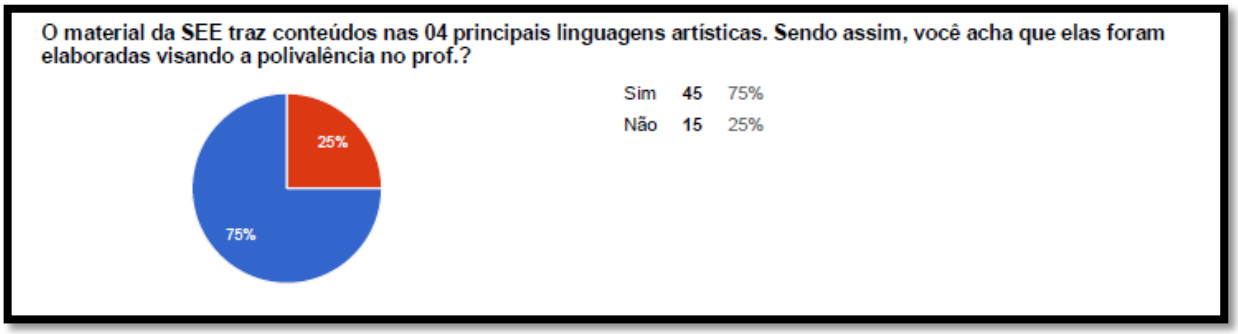


Figura 9 – Amostra sobre o material curricular da SEE/SP
Fonte: A autora.

O fato é que há uma linha tênue entre os conceitos de Interdisciplinaridade e Polivalência com os quais convivemos cotidianamente. Cobram-nos um trabalho interdisciplinar, mas nos apresentam um material polivalente.

[21] A prova de Arte (conhecimentos específicos) do *Concurso Público para Professor de Educação Básica II* pode ser conferida em PCI Concursos. Disponível em: < http://bit.ly/2bydk9k >. Acesso em: 10 jul. 2016.

O termo polivalente começa a figurar na educação brasileira no período do governo militar, no Conselho Federal de Educação, por meio do Conselheiro Valnir Chagas, que expôs algumas indicações que recaíam sobre a formação docente.

> [...] na Indicação não promulgada do CEE de nº 23/73, subsidiada por pareceres anteriores desse mesmo conselheiro, os de nº 252/69 e nº 283/69. Nesses pareceres foi proposta a ideia de polivalência para afirmar um núcleo comum nos currículos a partir da compreensão de que o professor não é um "tarefeiro" e precisa vivenciar uma formação que lhe garanta integrar, no processo educativo, a dimensão da preparação integral dos alunos, dos conteúdos das matérias a serem ensinadas e os métodos apropriados para atender a tais especificidades (CRUZ, 2010, p. 04).

Houve então o incentivo às licenciaturas curtas, que além de reduzirem o tempo de preparação individual e sobretudo crítico dos professores, também se mostraram uma forma de suprir a falta de profissionais habilitados para atuar no nível médio de ensino. Desse modo, a Indicação nº 23/73 instituiu as licenciaturas polivalentes em Educação Artística e a Indicação de nº 30/74, a de Ciências, sucedendo uma fragmentação da formação docente tanto para os anos iniciais como para os níveis médio, ao passo em que foi concedida e sistematizada uma "base superficial de conteúdos de formação, um aligeiramento e condensamento das disciplinas escolares em suas áreas curriculares com pouca definição de seus objetos de estudo" (CRUZ, 2010, p. 04).

Por isso, a pesquisa e a formação continuada são imprescindíveis para o reconhecimento de nossas práticas, ao nos possibilitar interrogar sobre a posição que ocupamos ante a Secretaria Estadual de Educação e ao espaço escolar, pois se 75% de nós atribuimos características polivalentes aos *Cadernos*, por que os utilizamos em sala de aula?

Concepções históricas nos colocam a par deste entendimento, como, por exemplo, a ideia de que o professor polivalente seria aquele que atuava nos 1º e 2º graus, e que poderia ministrar disciplinas diversas embasado na idealização de uma formação generalista. A Lei de nº 5692/71 induz a outra proposição curricular e nela o ensino de 1º grau vinha organizado por atividades que pressupunham também outro tipo de professor para os anos iniciais: o professor polivalente.[22]

---

[22] Cf.: CRUZ, Shirleide Pereira. **Concepções de Polivalência e Professor Polivalente**: uma análise histórico-legal.

Tais determinações curriculares favoreceram a abordagem tecnicista e as teorias comportamentalistas da aprendizagem nos anos 1970. Abordagem na qual as atividades não eram criadas e planejadas livremente pelos professores, limitando-os a aplicação de técnicas e execução de manuais e caracterizada por controles técnicos, normatização e padronização de processos pedagógicos dentro de um currículo de base conteúdista.

E por falar em base de conteudista, a quantidade de conteúdos nos *Cadernos* também representa fatores preocupantes para nós. Dificilmente finalizaremos as atividades sugeridas no semestre, a não ser de forma mecanicista, devido ao volume sugerido. Exemplo disso também se mostra no curso voltado aos professores ingressantes. No último concurso de 2013 na rede estadual de ensino, o curso apresentava uma base de conteúdo extensa, que percorria as quatro linguagens dentro das especificidades do planejamento do currículo elaborado pela SEE/SP.

É um *Curso Específico de Formação aos Ingressantes*, em modalidade EaD, com duração de um ano e meio, no qual, desde agosto de 2015, nós, professores efetivos ingressantes, disponibilizamos pela plataforma AVA em textos, imagens e vídeos do fazemos parte de uma turma *online* sem tutoria e voltada exclusivamente à formação do professor para o trabalho com o currículo em sala de aula.

O incômodo entre os educadores é um certo "chavão" colocado: "Este módulo é para você que escolheu aprofundar-se em música". Além de não "escolher", somos obrigados a estudar os conteúdos se quisermos prosseguir, uma vez que o sistema não avança sem efetuarmos as atividades e as questões objetivas propostas. Assim, é notável o descontentamento entre os educadores até porque, em sua primeira versão em 2010, além de contarem com tutores e produções intelectuais entregues na plataforma, eram remunerados para que houvesse dedicação exclusiva à formação.

O que teria levado a Secretaria estadual de ensino a descaracterizar o curso em 2013, tornando-o desestimulante aos educadores que, além de não possuírem remuneração como no primeiro, seus desenvolvedores não consideraram que a maioria de nós possui um montante de aulas de 32 horas semanais, mas que mesmo assim devem corresponder aos objetivos do curso com uma quantidade considerável de conteúdos abordados sem acompanhamento?

O fato consiste em que para a conclusão de nosso estágio probatório, com duração de três anos, a participação – em horas – e a somatória das questões objetivas respondidas no curso são decisivas. Logo, nos vemos "amarrados" às demandas da SEE/SP. Mas seria essa uma forma eficiente de avaliação e formação continuada de professores? Não, de acordo

com Bernadette Angelina Gatti (apud CRUZ, 2010), pesquisadora e autora de livros voltados à Educação e à formação docente, que analisou numa pesquisa os currículos estabelecidos às licenciaturas, pois em suas pesquisas constatou que ocorre a necessidade de ampliação de questões sobre:

> [...] a suficiência ou adequação das perspectivas polivalente e interdisciplinar em tais cursos, uma vez que se verificou superficialidade no trato de conteúdos de diversas áreas do conhecimento (Português, Matemática, Artes, História, Geografia, entre outros) que compõem os currículos da educação básica. Do total de disciplinas obrigatórias e, de acordo com uma categoria de análise definida na pesquisa que dizia respeito aos "Conhecimentos relativos à formação específica", apenas 7,5% dessas disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, quando não aparecem apenas diluídos nas disciplinas referentes às metodologias (Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de História) (CRUZ, 2010, p. 10, grifo da autora).

Gatti (2008) concluiu que os conteúdos específicos não integram os cursos de formação e interpelou se essa formação seria capaz de criar competências num profissional que irá planejar, ministrar e avaliar o ensino de diversas áreas do saber dada a forma apresentada dos Currículos de Pedagogia: "Como ser capaz de desenvolver práticas interdisciplinares, tendo uma frágil base disciplinar?" (CRUZ, 2010, p. 10). Segundo ela, a interdisciplinaridade exige um aperfeiçoamento lógico-conceitual para que se abram possibilidades de diálogos entre as áreas do conhecimento.

Então, o que seria interdisciplinaridade para o ensino de arte? E como situar uma prática educativa híbrida já que ter experiência/conhecimento em dança e uma licenciatura plena em artes visuais possibilita à autora dialogar entre as linguagens? Acrescento aqui também um período dedicado ao teatro o fato de estar confortável para trafegar por estes meios. Em 2013, a composição de um de teatro escolar possibilitou a um grupo de alunos do ensino fundamental II (6º aos 9º anos) ser um dos ganhadores do concurso promovido pelo Centro de Referência Mário Covas (CRE) de teatro escolar, voltado à *Commedia Dell'Art*, o que os levou a participar de um curso teatral em São Paulo com professores como Rafael Rios[23] da Escola de Comunicação e Arte (ECA) da USP.

[23] Diretor, professor, figurinista e aderecista. Como professor, realiza oficinas com os temas cenografia, adereços, teatro de revista, construção de personagens por meio da máscara e manuseio de material alternativo.



Figura 10 – Apresentação da peça- A falta com a palavra dada de Flamínio Scala
Grupo Carnevale Di Alceu. Out. 2012. Largo dos Amores, Itapetininga, SP.
Fonte: Ester Oliveira.

Afinal, como definir uma prática interdisciplinar? Como me definir como arte educadora interdisciplinar? Durante as disciplinas cursadas no mestrado profissional, sobretudo nas disciplinas do professor Agnus Valente – *Meios de produção e práticas híbridas na Arte Contemporânea* –, na Unesp, e da professora Sumaya Mattar, *Arte, experiência e educação, cartografias de si*, cursada como aluna especial na ECA/USP, passei a me interessar pelo conceito de hibridismo na arte, assim como a pensar sobre a importância de ser uma professora propositora.

Foram disciplinas nas quais me envolvi não só como arte educadora, mas que me levaram a discutir a minha própria relação com a arte. Não há como ser propositora sem a prática vivencial e a intencionalidade. Intencionalidade essa que encontra a do outro, por isso, ao estender as minhas experiências de formação, estendo também a possibilidade de melhoria do ensino da arte em sala de aula interferindo intencionalmente em minhas ações educativas e podendo dialogar interdisciplinarmente.

Formação que também me levou a aprofundar o conceito de Interdisciplinaridade, para o qual as leituras de Ana Amália Barbosa foram instigantes. No caso dessa autora, seus relatos perpassam a formação que tivera, desde criança, em outra língua, a inglesa, sendo, desde pequena, envolvida com a arte e a educação por intermédio de sua mãe, Ana Mae Barbosa.

Ana Amália passara a um conhecimento mais aprofundado quando começou a Educação Artística com habilitação em artes plásticas, enquanto lecionava inglês em escolas particulares e escolas públicas no ensino fundamental e médio. Ressalta que inicialmente não via nenhuma correlação entre as disciplinas, "talvez por ser a faculdade de Artes mais voltada à formação do artista do que à do educador e por estar ensinando inglês de forma quase empírica sem uma formação universitária na área" (BARBOSA, 2007, p. 23).

Percebemos nas palavras da educadora um ponto levantado por Marina (2009) sobre os conhecimentos específicos quando ela diz "sem formação universitária na área", deixando clara a sua preocupação com a questão da formação específica. Preocupação que também passou a ser minha, pois, como disse anteriormente, não havia pensado a minha práxis sob um viés interdisciplinar e, assim como ela, me sentia desconfortável em pensar estar sendo polivalente, já que alguns colegas diziam não se sentir "capazes" de atuar fora de sua área de específica.

> A sensação de estar sendo polivalente me incomodava. Polivalência na área de artes é um problema extremamente sério e até de cunho político 'a polivalência, instituída pela Reforma de 1971, traduz a interdisciplinaridade em termos de restaurante de prato feito. [...] Em algumas áreas, como em Educação Artística, o problema é crucial. O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e matérias de representação em cursos de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo professor'.[1024] Sabia não estar sendo polivalente na área de artes, já que sempre trabalhei apenas com as artes visuais (que são minha especialidade), no entanto, tinha dúvidas se não estava sendo polivalente já que era a mesma professora ministrando duas disciplinas. Mas por que isso seria polivalência? Ou será que era interdisciplinaridade? Ou apenas coincidência?
> [...] No entanto, a sensação de que estava apenas me 'utilizando' de uma disciplina para 'facilitar' o aprendizado da outra me incomodava. Comecei então a refletir sobre o quanto de interdisciplinaridade havia neste trabalho que eu estava desenvolvendo e qual seria o real significado da interdisciplinaridade. Mas será que existe um único significado? Será que o significado não se alterou nestas últimas décadas de pesquisa? Comecei a ler sobre o assunto (BARBOSA, 2007, p. 24-25).

Por meio da leitura do livro de Ana Amália conheci alguns autores e trabalhos educacionais interdisciplinares, como os de Ivani Fazenda e de seu grupo de estudos. Ana Amália percebeu, com a sua pesquisa, que não estava sendo polivalente, mas que trabalhava inter e transdisciplinarmente.[25] E. no meu caso, como não são disciplinas, mas linguagens distintas, como posso classificar esse entrelaçamento entre a dança e as artes visuais,

---

[24] Cf.: BARBOSA, Ana Mae. **Conflitos e Acertos.** São Paulo: Max Limonad, 1984. p. 69.
[25] Cf.: BARBOSA, Ana Mae, 2007, p. 15-51.

perpassando por vezes a performance, o vídeo, o teatro? Seriam atividades inter, trans ou multidisciplinares? Ou seriam ações polivalentes?

Voltando à sondagem com os arte educadores ainda sobre essa questão, mostrou-se curioso perceber como "a coisa muda" quando questionados se trabalham inter-relacionando outras linguagens. Assim como eu, embora concordem com a polivalência do Currículo, 85% de nós o utilizamos em sala de aula, por sermos cobrados por isso. No entanto, dizem dialogar com outras linguagens não como cumprimento ao Currículo, e sim como propósitos criadores a partir de conhecimentos e experiências não formais, que possuem quando se sentem à vontade para isso, de acordo com as respostas dadas por alguns.

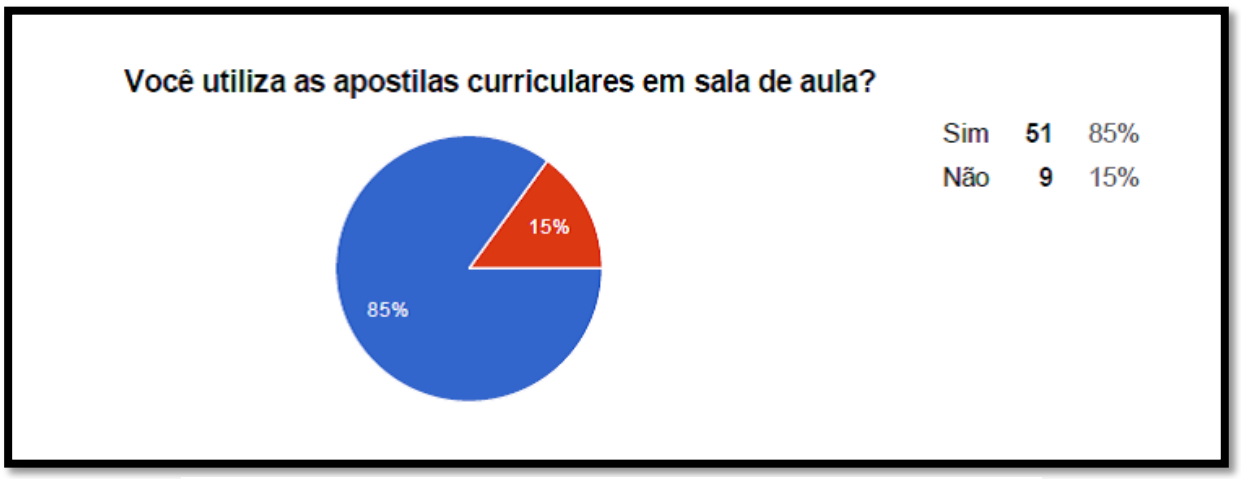


Figura 11 – Pesquisa sobre o uso de apostilas curriculares em sala de aula.
Fonte: A autora.

> Privilegio a música por ser minha área de formação. Acabo desenvolvendo atividades de Teatro, a partir de minha vivência de 04 anos nessa linguagem, apesar de não ter formação didático-pedagógica. Desenvolvo atividades de artes visuais a partir de estudo/curso de história da arte, diz, F.Z.V. Outros como E.A.P, ressaltam: Dialogo com Artes Visuais, Teatro e Música por possuir habilidade nas três linguagens. Alguns enfatizam os porquês desta ou daquela linguagem, como S.S: Trabalho com Artes Visuais e teatro, devido a minha formação. Dança e Música não foco, pois tenho uma deficiência curricular. Ou S.N: Minha formação é em Artes Visuais; a formação contemplou também Teatro, porém, Dança e Música não foram exploradas, sendo assim, não me sinto habilitada a ministrar aulas nessas linguagens (SONDAGEM EDUCADORES, 2015/2016).

Nóvoa (2002) atribui ao educador sua relevância como ser reflexivo. Portanto, a função desse nosso diálogo consistiu em indagar sobre as nossas práticas em arte educação não somente considerando nossas especificidades formativas acadêmicas, mas por tudo o que nos faz educadores e "gente", como dizia Paulo Freire (2006), pois o que se espera

desses escritos é que eles favoreçam a sua compreensão sobre a rotina de educadores de arte dentro de uma rede de ensino como a SEE/SP.

De acordo com Maurina Passos da Silva, em seu texto *Escritura do texto na pesquisa interdisciplinar* (2014, p. 95),[26] a "pesquisa na perspectiva da interdisciplinaridade investiga questões existenciais e não somente intelectuais. Parte-se de uma dúvida, que emerge da prática vivida, e geralmente acaba-se por respondê-la com outras perguntas". Então, embora as falas dos educadores sejam uma pequena amostragem de nossas aflições sobre nossas práticas de ensino em arte em sala de aula, percebemos, por suas considerações, que embora licenciados em diferentes linguagens, não nos agrada um ensino disciplinar isolado e fragmentado.

Não obstante, somos educadores que objetivamos trabalhar interdisciplinarmente em sala de aula a partir da especificidade de nossa formação, ampliando o campo de saber dos alunos, a começar por seus próprios conhecimentos adquiridos. Nessa perspectiva, o que diferencia ações polivalentes das interdisciplinares, visto que é sabido que num ensino calcado na polivalência se ensina um pouco de tudo e se sabe um pouco ou quase nada sobre tudo sem ter experiências e conhecimento das linguagens?

Precisamos fazer essa reflexão conjunta para argumentarmos sobre a necessidade do conhecimento em cada linguagem e sua especificidade no ensino de arte, certos de que o ensino de Artes Visuais, de Música, de Teatro e de Dança com uma formação específica, qualificada, abre possibilidades para a construção do ensino das linguagens específicas na escola, mas com políticas educacionais, culturais e artísticas fundamentadas. Ressalta Maurina (2014) ressalta, embasada na abordagem interdisciplinar de Ivani Fazenda, que,

> [...] o ser que pesquisa é protagonista do saber-fazer, reconhece-se pesquisador do seu saber e por isso mesmo é na ação que as dobras da "inter" se revelam. Habitando inteiramente sua pesquisa, o processo vai se desvelando, resgata-se o professor-pesquisador, o caçador de si mesmo (SILVA, 2014, p. 95-96).

Interdisciplinaridade: breve contexto histórico

Adentramos um pouco mais no assunto da interdisciplinaridade e não há outro caminho senão aquele que já foi percorrido por pesquisadores mais experientes. Ivani Fazenda, desde 1970, vem se dedicando a pesquisas na área da Interdisciplinaridade.

[26] In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org). **Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar e intervir (2014, p. 91-97).

Segundo ela, são longos e tortuosos os caminhos percorridos, pelo fato de não haver teoria interdisciplinar única.

Em seus escritos, *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Prática*, a autora salienta que "é fundamental que se atente para o movimento pelo qual os estudiosos da temática da interdisciplinaridade têm convergido nas três últimas décadas" (FAZENDA, 2014, p. 14).[27] Todavia, em nosso estudo, discorremos sobre a interdisciplinaridade sob um enfoque fundamentalmente pedagógico, considerando os estudos de Fazenda (2008; 2012; 2014) e Ana Mae Barbosa (2012; 2015; 2016).

Pesquisamos o termo Interdisciplinaridade dentro do campo da educação como um movimento de articulação no processo de ensino aprendizagem. Cabe ressaltar que na Interdisciplinaridade o enfoque pedagógico não se mostra único, tendo em vista que ela também é muito discutida em outros campos do conhecimento.

No Brasil, é em 1960 que começamos a direcionar discussões sobre a interdisciplinaridade. Contudo, de acordo com a pesquisadora as concepções chegam aqui truncadas e distorcidas devido ao "modismo" de um novo termo educacional que impensadamente "tornou-se a semente e o produto das reformas educacionais empreendidas entre 1968 e 1971, nos três graus de ensino" (FAZENDA, 2014, p. 24).

A partir dos estudos de Hilton Japiassu, em 1976, propiciou-se o progresso de reflexões sobre a interdisciplinaridade. Neles, o pesquisador apresenta referências à metodologia interdisciplinar, nas quais enfatiza a importância de se estabelecer "conceitos-chave" para melhor diálogo entre os membros da equipe interdisciplinar; a delimitação de um problema ou uma situação a ser investigada; a divisão de tarefas; a exposição dos resultados e de registros memoriais dos fatos. Mas o que seria Interdisciplinaridade? E como nós, arte educadores, podemos privilegiar práticas interdisciplinares em sala de aula? É significativo que comecemos então pela designação de seu vocábulo.

Fazenda (2008) nos apresenta.

> [...] A palavra interdisciplinaridade evoca a 'disciplina' como um Sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados (FAZENDA, 2008, p. 18-19).

[27] Cf.: FAZENDA, 2014, p. 13-37.

No campo educativo, diversos pesquisadores e autores como Japiassu (1976), Fazenda (2008; 2012; 2014) Edgar Morin em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2005), Moacir Gadotti em *Interdisciplinaridade: atitude e método* (2004) sustentam a interdisciplinaridade como articuladora do ensino e aprendizagem dentro de uma perspectiva de repensar a educação bem como um elemento orientador na formação dos profissionais da educação. Por isso, não devemos pensar numa definição concreta ao termo já que este permanece em constante construção.

O consenso entre eles apresenta-se no fato de que a Interdisciplinaridade se refere a uma busca pela desfragmentação dos processos de produção e socialização do conhecimento. Historicamente tido como movimento surgido na Europa, em meados de 1960, mais propriamente na França e na Itália, foi concomitante aos movimentos estudantis reivindicantes de um novo estatuto das escolas e universidades; concebido como forma de oposição à alienação da academia, que não se preocupava com as questões cotidianas, ou com as organizações curriculares e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção.

Nos anos 1970, as discussões incorridas sobre Interdisciplinaridade esbarram no conceito de totalidade. A totalidade como categoria de reflexão residiu num dos primeiros conceitos levantados por estudiosos do tema, como Georges Gusdorf, filósofo francês, pensador sobre o papel do professor na sociedade, que defendia que uma educação multipartida em disciplinas levaria à falência do conhecimento humano. Do ponto de vista da contemporaneidade educacional, a interdisciplinaridade tenciona quebrar a maneira curricular cartesiana e mecanicista ainda enraizada nas escolas de ensino formal, visando uma educação mais integradora, dialética e totalizadora.

No entanto, comumente concebida apenas como uma interação de disciplinas ou áreas do saber muitas vezes é confundida com outras abordagens que igualmente lidam com a questão da disciplinaridade na educação, tais como a Multi, a Pluri e a Transdiciplinaridade. E um bom começo, quando buscamos situar as nossas práticas, é compreender conceitos e termos que nos rondam entre os espaços escolares.

> Na raiz da palavra interdisciplinaridade, encontra-se o prefixo ‘Inter [do lat. *Inter*.]. Pref. = posição intermediária, equivale à *entre*. Inter, interação, reciprocidade’ (FERREIRA, 1975, p. 774). O caminho da interdisciplinaridade é o caminho inter, intra, entre. Entre a palavra e o silêncio, entre o dizer e o não dizer, entre o ouvir e o falar, o calar e o expressar, num movimento cuidadoso, capaz de desvelar no processo da pesquisa a alma do pesquisador (SILVA, 2014, p. 95; grifos da autora).

Para entendermos melhor tais colocações, façamos aqui uma rápida abordagem sobre as suas diferenciações. Com relação à multidisciplinaridade, ela se caracteriza como sistematizadora de uma série de disciplinas que simultaneamente giram em torno de uma temática comum, por isso difere da interdisciplinaridade. Segundo Ivone Mendes Richter, em *Multiculturalidade e Interdisciplinaridade* (2012):[28]

> No que se refere à interdisciplinaridade, o enfoque tem estado sujeito a diferentes denominações, especialmente a partir dos prefixos utilizados. Assim, o prefixo 'multi', no termo "multidisciplinar", estaria indicando a existência de um trabalho entre muitas disciplinas, sem que estas percam suas características ou suas fronteiras. Já o prefixo 'inter' vai indicar a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração com o desaparecimento de fronteiras entre áreas do conhecimento (RICHTER, 2012, p. 95-96; grifos da autora).

Da mesma forma, a confusão perpassa o conceito de multidisciplinaridade, visto como sinônimo da Pluridisciplinaridade. Richter (2012) salienta que eles diferem essencialmente nesse grau de interação e cooperação estabelecido entre as disciplinas, pois, inversamente à abordagem multidisciplinar, admitem alguma colaboração e ênfase na relação entre os conhecimentos.

Já a transdisciplinaridade é apreendida como a sistematização entre todas as disciplinas e interdisciplinas e "como indica o prefixo, busca um movimento de través, de perpasse entre as diferentes áreas do conhecimento. Esse enfoque é também chamado de Transversalidade" (RICHTER, 2012, p. 96), no qual há a utilização de métodos, objetivos, competências e abordagens próprios de uma disciplina incorporados à estrutura de outra.

Quando falamos de ensino de arte em escolas públicas nas quais temos um currículo a seguir, torna-se relevante conhecê-los, visto que temas transversais sugeridos pelos PCN são contemplados na Proposta Curricular do Estado de São Paulo com assuntos e temáticas que visam dialogar entre as disciplinas. Mas o relevante aqui, ao distingui-las, consiste em enfatizar a interdisciplinaridade. Richter (2012, p. 95) aponta que os "dois enfoques importantes presentes hoje no ensino das artes no Brasil a multiculturalidade e a interdisciplinaridade, apresentam múltiplas facetas e interpretações que vêm preocupando os arte-educadores brasileiros".

Ivani Fazenda (2008; 2012; 2014), pesquisadora respeitável – cujos estudos são indispensáveis a educadores que fazem da interdisciplinaridade uma prática –, disponibiliza

[28] In: Ana Mae BARBOSA (Org.), 2013. **Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte**, p. 95-104.

pesquisas que ajudaram a traçar o perfil do educador interdisciplinar, com as quais chegou à conclusão de que este educador nutre prazer pela pesquisa, possui maior comprometimento com seus alunos e é ousado, inserindo em suas aulas técnicas e procedimentos educacionais atuais. Mostra-se um educador que está sempre envolvido com o seu trabalho e com os seus atos: trabalha muito e se defronta com enfrentamentos marcantes em seu percurso.[29]

Segundo Fazenda (2014, p. 31): "competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor. Entretanto defronta-se com sérios obstáculos de ordem institucional em seu cotidiano" por ser combativo e carregar "a marca da *resistência* que os impele a lutar contra a acomodação, embora em vários momentos pensem em desistir da luta. Assim, duas dicotomias marcam as suas histórias de vida: *luta/resistência* e *solidão/desejo de encontro*".[30]

A partir desses embasamentos percebemos que a prática interdisciplinar não corresponde a um modo simplista de "juntar" as disciplinas. Aí residia a aflição de Ana Amália Barbosa em se situar como uma docente interdisciplinar. Inquietação que também se tornou minha, quando passamos a ser o objeto e o pesquisador de nossa atuação docente. Um educador interdisciplinar não vê o ensino de forma fragmentada, mas sim como um educador propositor que age, pensa e executa as suas atividades interdisciplinarmente, mesmo que a ele seja imposto um currículo fragmentado.

A práxis interdisciplinar mais do que um processo de ensino e aprendizagem configura uma mudança de atitude para o intervir com o outro, como na relação entre mestre e aprendiz na qual que se valoriza o fazer com as mãos, o entender com a mente e o interpretar com o corpo, descobrindo a cada passo o prazer que só o aprendizado integrado nos traz.

Agora que vimos alguns aspectos sobre a interdisciplinaridade na Educação, podemos refletir um pouco mais sobre uma prática educativa interdisciplinar questionando: Meus conhecimentos em dança, teatro e tecnologias são facilitadores de um processo interdisciplinar? Esses mesmos conhecimentos, que me possibilitam estender a atividade para um projeto a partir de um material norteador, me tornam interdisciplinar? Há relação entre diálogos interdisciplinares em sala de aula e aula como ato criativo?

São conhecimentos que certamente possibilitam o desenvolvimento interdisciplinar de uma prática como, em 2012, o videoclipe desenvolvido com os alunos na EE Alceu Gomes da Silva em Itapetininga, SP. Intitulado, *Proibido Jogar Lixo*, para o concurso

[29] Cf.: FAZENDA, 2014. **O movimento da interdisciplinaridade na década de 1980**, p. 31-35.
[30] Idem

Ecovídeo das Escolas, promovido pela TV Escola, pelo MEC e pela Secretaria do Meio Ambiente – o vídeo venceu a 4ª Semana do Meio Ambiente, permitindo nossa participação no Rio+ 20, na qual tivemos oportunidade de conhecer diferentes culturas e entrevistar o artista Vik Muniz, no espaço onde ele construía a sua obra *Paisagem*, como matéria para o programa *Eco Ação*[31] da TV Escola.



Figura 12 – Entrevista com Vik Muniz
Rio+ 20 – Participação no Programa Eco ação do TV Escola
Processos de Criação da obra *Paisagem, 2012.*
Fonte: Arquivos TV Escola.[32]

No mês de dezembro do mesmo ano fui contemplada com o Prêmio Professores do Brasil, com o Projeto *Visualidades*,[33] na categoria Educação Digital articulada ao Currículo. O projeto uniu as linguagens e propiciou um enriquecimento das habilidades escrita e leitora e da leitura imagética, por meio de oficinas artísticas de interpretação de fotografias,

[31] O vídeo original do Programa *Eco Ação* pode ser visualizado em: <http://bit.ly/28UghSi>. Acesso em: 01 maio 2016
[32] Disponível em: < http://bit.ly/28UghSi >. Texto Rovênia Amorim
[33] Veja descrição do Projeto disponível no site <http://bit.ly/2bEtGk3>. Visualidades. Eleni Jesus de Souza. Disponível em: <http://bit.ly/28O0kho.> Acesso em: 11 maio 2015.

ilustrações, arte postal, histórias em quadrinhos, fotonovelas, histórias ilustradas digitais, produções de vídeos e *stop motions*.

O prêmio representa uma iniciativa do MEC, que por meio da Secretaria da Educação Básica e organizações parceiras, seleciona 40 docentes da educação básica de todo o país, como forma de "reconhecer, divulgar e premiar o trabalho deles professores de escolas públicas que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula".[34]



Figura 13 – Cerimônia do Prêmio Professores do Brasil, Brasília, 2012.
Fonte: Debora Cassamassimo.

[34] Informações disponíveis no site do Prêmio Professores do Brasil: <http://bit.ly/1p10qSv>. Acesso em: 10 maio 2016.

Podemos conceber as aulas como proposições criativas?



5. PODEMOS CONCEBER AS AULAS COMO PROPOSIÇÕES CRIATIVAS?

Como propositores e participantes de um processo educativo, cabe autoria quando temos um currículo a seguir? Propósito, do latim ***prōpositum***, significa intenção, deliberação, intento. Intento não o de encontrar uma definição pronta das "características" importantes para um educador propositor, mas o de investigar práticas em sala de aula que se voltam tanto ao aluno como ao educador, a partir do momento em que compreendemos melhor a aula como um ato criativo.

Nesse contexto, cabe igualmente substituir o termo criativo por autoria, pois parecem análogos. Ora, se somos autores de nossos atos, quer uma metodologia, uma teoria, uma obra de arte ou mesmo uma receita de bolo, considerando os seres autopropelidos que somos, logo somos autores e propositores de nós mesmos. Para tanto, torna-se preciso compreendermo-nos como seres intencionados, cujas intencionalidades estão contidas em nossas práticas educativas.

Dessa forma, reflexões acerca da aula como ato criativo/autoria não apenas espelham o processo de ensino aprendizagem como aproximan-se da visão e da autoestima do educador como propositor. Por que nos formamos nessta ou naquela área? Nesta ou naquela universidade? O que buscávamos e o que tínhamos como propósitos? Pensemos assim: se toda atividade criadora, segundo o filósofo José Marina (2009, p. 137), começa a partir de um projeto "que é o organismo complexo de cuja energia e de cuja qualidade a obra inteira irá depender", na vida necessitamos sempre ter propósitos ajustados às nossas finalidades.

Para isso, começamos a pôr em ação a atividade da inteligência – o mecanismo de busca por informações – necessária para alimentar o nosso projeto. Buscar advém de *bosquear*[35] – uma estrutura montanhosa acomodada para criar e nela esconder a caça, por isso originou a palavra buscar, cujo sentido reside em achar o que está escondido e que não se oferece prontamente. A busca da verdade consiste no objetivo dos cientistas, mas nem sempre ela retorna resultados positivos.

Igualmente, aquilo que "tomamos" como verdade hoje cai por terra amanhã exatamente por que há essa incessante busca humana, questionadora da realidade. Porém, diz o filósofo, a necessidade de descobrir e esmiuçar as coisas não se basta pela percepção: precisamos compreender e apreender a informação passando do nível daquilo que nos

[35] Cf.: MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora**; tradução Antonio Fernando Borges. 1.ed. Rio de Janeiro. Guarda-Chuva, 2009, p. 137.

parece estranho para o familiar, pois "conhecer é compreender, quer dizer, *apreender* com o novo e *com o já conhecido*" (MARINA, 2009, p. 25). O autor salienta, apoiado numa das âncoras de sua teoria, D. Nepomuceno de Cárdenas: para a compreensão é preciso questionar e criar hipóteses.

A criança busca perguntas e na medida em que cresce torna-se mais exigente para aceitar as respostas. Na idade adulta nos acontece o mesmo e interpelações do tipo: *o que é isto?* e os *porquês* disto ou daquilo? nos rondam como tubarões famintos em alto-mar, dado que a atividade fundamental do entendimento é a de interrogar, pelo fato de ela ajudar na organização de nossas sensações e corroborar no rastreio de respostas, partindo sempre de uma hipótese que nos cerceia, consciente ou inconscientemente, conforme aponta Libânio em seus escritos iniciais sobre "aprender a conhecer e a pensar", em seu livro *A Arte de Formar-se* (2014).

> Outro segredo da arte de pensar consiste em saber fazer-se perguntas. **Pensa quem sabe perguntar-se a si e à realidade.** Onde há respostas prontas, feitas, fixas não há espaço para pensar. As respostas são afirmações, que têm atrás de si perguntas. Descobri-las, retomá-las e prosseguir fazendo novas perguntas açula-nos a capacidade de pensar.
>
> Nada melhor na formação do que incentivar as pessoas a fazer perguntas a si, às suas convicções, às suas evidências e ao mundo fechado que lhes impõe. **Trata-se de ensinar a arte e a aptidão para a problematização**. O processo educativo consiste, pois, no jogo de levantar perguntas, buscar respostas e sobre elas continuar perguntando. Está orientado para problemas a resolver (LIBÂNIO, 2014, p. 49, grifo do autor).

Numa pesquisa qualitativa educacional o alvo não é o experimento científico, mas a relação humana que favorece o aprendizado. Desse modo, os nossos propósitos tornam-se possibilidades quando são expostos aos alunos. É a expansão da inteligência humana que se faz da subjetividade criadora de cada um nós que nos difere dos animais. Enquanto falamos, cantamos, dançamos, pintamos, eles apenas respondem a estímulos de uma rotina biológica.

Aprendemos a adaptar o nosso comportamento ao meio e isso nos fez viver e sobreviver, ideia defendida por Vigotsky, seus seguidores e uma quantidade considerável de teóricos, incluindo por Marina (2009). Adaptação dada à aptidão de nossa inteligência em unir as experiências presentes com aquilo que já foi e com o que ainda será. Aptidão que do mesmo modo nos diferencia dos animais, tendo eles um futuro e a gente um por-vir.

E este por-vir, ampliador das possibilidades inventadas pela inteligência humana, é considerado por Marina (2009) como "projetos humanos", nos quais o verbo criar, mais que

inventar possibilidades, assume o sentido de encontrar essas possibilidades. Por isso, a inteligência concebe o real, prolonga-o e dá a ele um caráter transfinito. Logo, a nossa formação pessoal e profissional baseia-se sempre em continuidade.

Assim, na vida, as conquistas possuem o mesmo peso dos sofreres, que não devem ser vistos apenas como lamentações, mas também como propulsores de mudanças. Não se foge ou muda uma história: constitui-se com ela em caminhos de conhecimentos e experiência aglutinados. Uma essência. Um sentido de ser e estar que incide diretamente em tudo o que somos e o que fazemos.

Consequentemente, somente se pode falar de um assunto ao se envolver com ele e ao indagar sobre as suas certezas; procurando auxílio em palavras outras que nos façam sentido e nos soem promissoras, como quando escolhemos alguns autores ao defender determinado ponto de vista. Portanto, nessa dissertação, para falar de aula como autoria cabe a compreensão dos diálogos com autores como Cecília Salles, filósofos como John Dewey e Marina bem como com artistas propositores como Lygia Clark, Alan Kaprow e Joseph Beuys, por exemplo.

Podemos considerar a docência como ato criativo e o educador como propositor?



6. PODEMOS CONSIDERAR A DOCÊNCIA COMO ATO CRIATIVO E O EDUCADOR COMO PROPOSITOR?

Para alguns artistas a aproximação entre a arte e a vida constitui-se essencial e possui fins pedagógicos, conforme Joseph Beuys, Lygia Clark e Alan Kaprow que, além de artistas são, sem dúvida, educadores propositores. Por isso, corroboram com aqueles cujo interesse se volta à prática pedagógica como ato criativo. Nesse cenário cambiante que é a docência atualmente, o que seria considerar a aula como ato criativo?

Uma boa abertura está em reconhecer a escola e a sala de aula como espaços para experiência e perceber a essência da arte educação como condutora dessas experiências, nas quais todos os sentidos ficam alertas e o corpo, em sintonia com a mente, entra em contato com a materialidade e o mundo. Em razão disso, devemos pensar em aula como um ato criativo, por ser um trabalho intelectual e um processo intersubjetivo e sensível do educador.

Vale lembrar que a sensibilidade criativa está em todos os processos de criação seja na elaboração de um texto para um pesquisador, no processo de produção de uma obra para um artista, seja na elaboração de uma aula para um educador, posto que em qualquer atividade criadora a intencionalidade está lá: materialidade, relação, entrada de ideias novas, acasos e restrições.

Nesse sentido, devemos pensar a criação como um entrecruzamento de interações e possibilidades. Possibilidades essas que vão sendo selecionadas e que nos apontam que nada é finito. Nada está definitivamente acabado. Como define Klaus Vianna, bailarino e coreógrafo brasileiro: já que a criação é como estar aberto à... É olhar de outra maneira. Então por que não criar essas possibilidades em sala de aula? Por que não ver o espaço de aprendizagem como um campo de possibilidades onde tudo é atuante, sem um modelo predeterminado no qual todas as questões entram em jogo?

Pensemos nisso observando o que aponta Adolfo Sánchez Vázquez em *Filosofia da Praxis* (1977, p. 247). Sob o prisma de que não é possível pensar em proposições sem considerar a aula como criação, porque do "ponto-de-vista da praxis humana, total, que se traduz na produção e ou autocriação do próprio homem, a praxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações".

Encontramos em Vázquez (1977) convergências com os estudos de Humberto Maturana, situadas entre a criação e o sentido da *autopoiesis.* Na concepção de *autopoiesis* de Maturana o indivíduo conhece, se reconhece, renova-se e é capaz de renovar o seu meio. Segundo a Profa. Nize Maria Campos Pellanda, em seu livro *Maturana & a Educação* (2009), a*utopoiesis* provém de dois vocábulos gregos: *auto* - por si – e *poiesis* – produção, o que expressa a autoprodução dos seres vivos.

> A noção de *autopoiesis* implica, portanto, a construção do mundo de forma autônoma, ou seja, não existe um mundo externo objetivo independente da ação do sujeito que vive e conhece ao mesmo tempo. O mundo emerge junto com a ação/cognição do sujeito. E cognição nessa teoria tem um sentido biológico, pois considera a vida como um processo cognitivo. O sujeito vive e sobrevive porque produz conhecimento que é instrumento através do qual se acopla com a realidade (PELLANDA, 2009, p. 23-25).

A confluência de suas reflexões acontece porque ambos afirmam que a constituição é decisiva na autocriação do próprio homem, e essas são concepções teóricas que reforçam a ideia de que em Educação não é possível conceber o sujeito fora da experiência quer para o educador ou para o aluno. A práxis criadora, como ressalta Vázquez, é inerente em nós, humanos, não podendo ser subjugada pela escola, dado que "não há conhecimento sem experiência pessoal, onde o sujeito da experiência emerge juntamente com o seu conhecer" (PELLANDA, 2009, p. 39).

Assim, no ensino de arte torna-se indispensável pensar na qualidade dessa experiência e na indissociabilidade desse fazer ao nos posicionarmos como arte educadores propositores, ponderando: o que seria a experiência em arte? Como propiciar essa experiência em arte? Relevando o que diz Vázquez (1977), não há outra forma, senão reconhecendo o processo criativo como indissolúvel do objetivo e do subjetivo. Do interno e do externo de nós mesmos, já que toda práxis criadora exige tal imbricamento e a arte nada mais é do que uma práxis criativa essencial para a condição humana.

> Por isso, a atividade do artista tem algo de aventura: trata-se de realizar uma possibilidade que só depois de realizada é que podemos compreender que era uma possibilidade realizável. A obra de arte não existe como possibilidade à margem de sua realização; daí a aventura, o risco, a incerteza que atormenta o artista. [...] Por isso, no terreno da arte, ninguém pode determinar a *priori* o que se pode fazer no futuro, pois isso seria o mesmo que criar em conformidade a uma lei ou norma exterior à própria criação, o que como já assinalamos – é incompatível com uma verdadeira praxis criadora (VÁZQUEZ, 1977, p. 256-257).

Identicamente por essa razão é que nos permitimos entremear assuntos sobre aula como ato criativo nessa dissertação, dialogando não somente com autores mas com artistas, inspiradores, por seus atos performáticos, suas composições e criações poéticas como textos profundos e tocantes e que servem de bússola àqueles que querem navegar em suas obras, propositoras de relações com o outro, por fazerem de sua arte portal para experiências co-participativas.

Segundo Silfarlem Junior de Oliveira, em seu texto *Arte Conceitual, o ato criativo e o ato pedagógico: (Anti) modelos e possibilidades de aproximação,*[36] para o artista Joseph Beuys ser professor se constituía sua maior obra. Beuys preocupava-se com a educação dos "não artistas" ao defender que o ensino da arte não deveria se restringir apenas a "predestinados"

> Beuys, nesse ponto, está de acordo com a teoria de Duchamp que, ao apresentar seus objetos 'já prontos', *readymades,* desloca a prática artística para fora da instância puramente técnica da produção de objeto. O que também, ampliadamente, permite pensarmos o próprio trabalho do professor como um 'trabalho' de arte, onde, por meio da relação entre professor e aluno, se desenvolve similarmente uma relação autor e espectador na qual todos estão colocados como participantes ativos do *ato criador*[37] (OLIVEIRA, 2012, p. 470).

Similarmente, Allan Kaprow, pintor estadunidense, assemblagista e pioneiro no estabelecimento dos conceitos de performance, reservava grande importância à Pedagogia. Kaprow buscou um fazer artístico que se estruturasse numa ética humanística, cuja preocupação centrava-se em aproximar a arte da vida, democratizando-a. Consoante o artista, democratizar a arte seria demover o olhar dos fazeres artísticos e das técnicas para abrir espaço à arte como potência vital criativa intrínseca ao ser humano.

O jogo era o fundamento de sua experimentação mas de caráter lúdico, nunca em disputa com proposta de se jogar com a vida cotidiana ou simplesmente prestar atenção para o que a realidade "encombria". Para ele, a experimentação implicava atentar àquilo a que se passa despecebido em nossa trajetória existencial; daí advém a sua proposição de *a-arte* e de *a-artista*, cujas atividades resultaram numa série de artigos em sua obra intitulada "A educação do a-artista".[38]

Conforme Silfarlem,

---

[36] Disponível em: <http://bit.ly/28MWtUm>. Acesso em: 02 ago. 2015.
[37] Grifo do autor
[38] Cf.: SILFARLEM, **Anti-modelo conceitual:** possibilidades de aproximação entre o ensino e a arte, 2012.

> Outro ‘projeto educativo’, em alguns aspectos bastante similar à proposta de Beuys no que diz respeito à aspiração de romper com as convenções bem como de expor os distintos níveis de institucionalização do objeto artístico, é ‘A educação do não artista’ de Allan Kaprow.
>
> Delineando uma perspectiva diferente daquela adotada por Beuys de transformar toda sociedade em uma obra de arte, o artista Allan Kaprow aspirava, ao contrário, que os artistas deixassem de fazer arte e se dedicassem às atividades do cotidiano. Ou seja, sair dos espaços fechados e programados da arte em direção aos espaços abertos e não programados da vida mesmo. Em realidade, tanto Beuys quanto Kaprow pretendiam que a arte se fundisse com a vida; enquanto o primeiro buscava expandir a criatividade a todos os homens e mulheres, e a todos os âmbitos da vida, o segundo buscava uma ‘reeducação’ da arte e do artista no sentido que o artista deveria desaprender, ao invés de aprender, a fazer arte produzindo assim uma não-arte (OLIVEIRA, 2012, p. 471).

Entremeando igualmente as proposições Lygia Clark, vale sublevar a relação que ela criara com o outro – tirando-o do comodismo de espectador para participante da obra. Lygia é artista completa: audaciosa, curiosa, investigadora de sua própria arte por concebê-la como difusora de experiências estéticas, de contato e de participação, como diz em *Caminhando* (1964, p. 26): “De saída, o “Caminhando” é apenas uma potencialidade. Vocês e eles formarão uma realidade única, total, existencial. Nenhuma separação entre sujeito-objeto. É um corpo-a-corpo, uma fusão. As diversas respostas nascerão de suas vozes”.

Em *Caminhando* fica claro o seu anseio pela experiência e à vista disso questionamos aqui se nós, arte educadores, não devemos do mesmo modo pensar em aulas como um trajeto no qual as experiências se confirmam a partir do fazer no mundo e com o mundo? Considerando que a aula como ato criativo está geralmente entre o que proponho reflexionando que “a experiência ocorre continuamente, porque na interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida o próprio processo de viver”, como nessa afirmação de John Dewey em *Arte como Experiência* (2010, p. 109).

Lygia, além de artista e terapeuta, era intrinsicamente educadora, pois carregava consigo a preocupação de criar obras de arte que se abrissem ao contato: *nós somos os propositores* (1968, p. 31), dizia. Frase que constantemente deve nos servir de afirmação quando vemos a arte como um organismo vivo, maleável. Mutante! Para ela, a descoberta era a razão pela qual a artista se embrenhava em suas experiências visto que “o único sentido dessa experiência reside no ato de fazê-la. A obra é o seu ato” (1968, p. 31).

Similarmente à visão de Lygia devemos pensar nós, educadores propositores, na aula como ato criativo para que os alunos vivenciem os nossos fazeres conjuntos, como planejavam Lygia, Kaprow e Beuys. Nesse modo de “fazer com o outro” e na busca de

indagamentos desenvolvendo uma práxis em sala de aula que "se contenta em propor aos outros serem eles mesmos e atingirem o singular estado da arte sem arte" (CLARK, 1965, p. 27).

O primeiro passo como propositores reside em que não devemos pensar em aulas como métodos ou meios de transmissão. Logo, é importante levar o aluno ao entendimento da técnica, do artista, da contextualização histórica e da obra quando se privilegia em sala de aula a Abordagem Triangular. Porém, para que isso aconteça, mais que vetores sejamos propositores de acessos às mais variadas oportunidades do apreender e do fazer juntos.

Como afirmam Ferraz e Fusari, são essas inter-relações que favorecem o intermédio das ações pedagógicas sugeridas pelo educador e que "impliquem em trocas, comparações, podem mobilizar transformações, tornando-se, assim, um desafiante e dinâmico caminho na direção do conhecimento da arte e de sua aplicação na prática social viva" (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 72), adicionando a isso, como ressalta Ana Mae Barbosa (2012), um processo construtivo visual que permita ampliar a bagagem cultural do aluno.

De acordo com a autora, não há como ocorrer um conhecimento efetivo em arte se não na confluência entre a história, o ver e o fazer, não necessariamente numa mesma ordem ou de forma linear, posto que a Abordagem Triangular não é metodologia, mas uma sistematização para o ensino de arte que confere ao arte educador sobretudo liberdade de navegar como lhe compete por esses entremeios.

> Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura de ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos/ CONTEXTO/FAZER/CONTEXTO\VER ou VER/CONTEXTUALIZAR\FAZER/CONTEXTUALIZAR\ ou ainda FAZER/ CONTEXTUALIZAR\VER\CONTEXTUALIZAR (BARBOSA, 2012, p. XXXIII).

Cada educador constrói a sua metodologia, que deve variar de acordo com o perfil dos alunos, pois cada sala de aula é singular. Sumaya Matttar reforça, em *Sobre Arte e Educação – Entre a oficina artesanal e a sala de aula* (2014, p. 90), que sendo a aula um processo intencional do educador "é importante que a noção de corrente de conteúdo como somente o que se ensina, ou seja, como a matéria de ensino, seja afastada, assim como a noção de método como algo apartado do primeiro".

Isso porque variados autores, como Howard Gardner em *Teoria das Inteligências Múltiplas* (1995), defendem que a inteligência não está associada apenas à capacidade de resolver problemas. Porém, é significante lembrar que a sua principal atividade se fundamenta emdesenvolver projetos e criar coisas que nos sejam úteis, nos propiciem prazer e nos facilitem a vida.

Consoante Marina (2009), o homem inexiste sem a ação, assim como para Gardner (1995) e Dewey (2013). Consideraqndo-se que suas acepções esbarram no fato de que os nossos conhecimentos são concebidos por ações centradas na experiência, na coletividade, no saber fazer, opinar, criticar e avaliar. Ação, do latim ***āctio -ōnis***, substantivo feminino, que expressa "atuação, ato, feito, obra".[39] Tal qual os autores conjecturam, nós, como educadores, devemos matutar: é possível criar ações e incitar experiências em sala de aula? Qual é a relação entre a docência e a atividade criadora? Nascemos criativos ou nos criamos nas experiências? Não seria difícil preencher uma página com indagações como estas.

Cabem aqui similarmente relações entre a teoria de Marina (2009), as reflexões de Dewey (2013), os estudos de caso de Gardner (1995) e os estudos de Cecília Almeida Salles em *Gesto Inacabado – Processo de Criação Artística* (1998). É que ao pensarmos na ideia de que a principal via da experiência reside na relação com o meio e com o fazer seja na criação artística, ou em qualquer outra atividade humana, estamos em consonância com os seus princípios investigativos.

Para Dewey, a relação com a experiência está entre arte e vida; assim como Marina defende que a arte não é algo divino, mas produto da ação humana; Salles ressalta que a própria ideia de criação implica "no desenvolvimento, crescimento e vida; consequentemente, não há lugar para metas estabelecidas *a priori* e alcances mecânicos" (1998, p. 27); Gardner sustenta a relevância de se ponderar o entendimento de diferentes tipos de inteligência em sala de aula.

Logo, como propositores devemos ter consciência intencional desses propósitos em sala de aula, conhecendo-o com profundidade como indicado por Dewey (2013), pois quando alguém se propõe a entender o florescimento das plantas é necessário desvendar as suas relações mais profundas, como as interações necessárias para o seu desenvolvimento (as ações do solo, da água, da terra e do ar), que incidem diretamente em seu processo final.

[39] **Ação**. In: CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

Da mesma forma, devemos ver o processo de ensino aprendizagem: como possibilidade criadora e geradora de conhecimento e que necessita ser vista e ocorrer com profundez.

Como educadores é extremamente significativo percebermo-nos como autores de nossas práticas advindas da relação dialogal entre intencionalidades, propostas, conteúdos, meio, aluno e educador. Sobre isso, interessante notar na pesquisa com os professores de artes que, quase por unanimidade, todos consideram as suas aulas um ato criativo, mas muitos atribuem o ato criativo ao fazer de seus alunos, e não como sua autoria.

Ora, se Marina (2009) enfatiza que a criação não se restringe apenas a artistas e intelectuais, mas se estende por todas as esferas humanas; ensinar e aprender são processos criativos, já que criamos possibilidades para que nossos alunos dialoguem com as linguagens por nós apresentadas, com o intuito de que se apropriem dos conteúdos como autores de seus próprios percursos, clarificando que a obra de arte não é um presente do acaso, mas sim uma intenção de seu autor.

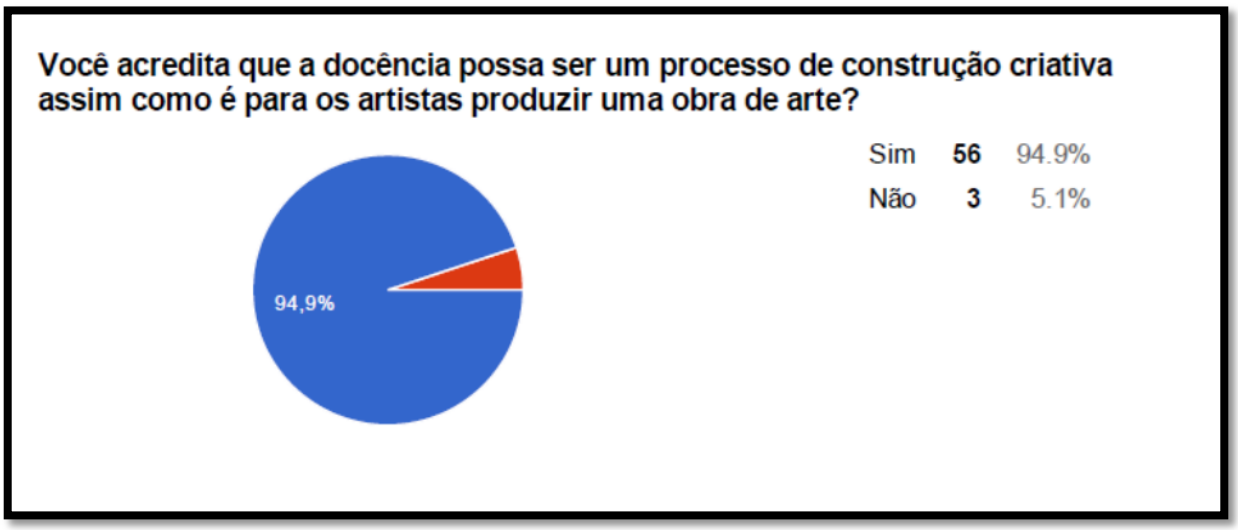


Figura 14 – Amostra sobre a docência como um processo de construção criativa
Fonte: A Autora.

Sobre isso, vejamos o que trazem alguns educadores entrevistados, como a arte educadora T. R. "*é através do cotidiano que construímos o nosso repertório necessário para qualquer ato criativo, seja o artista ou o professor"*. Já B. L. Z ressalta que: "*assim como o artista, o professor aprende com a prática, construindo a sua obra, moldando, consertando aqui e ali"*. S. P. F. R também concorda "*porque o ser humano vive em constante*

transformação, construção, desconstrução, aprendizado e compartilhamento de todo esse processo, assim como o processo criativo do artista".

O educador F. Z. V considera o processo criativo de um artista e de um professor muito semelhantes: ambos vivem imersos num campo informacional e conseguem conceber uma síntese de modo a simplificar algo complexo. Tornar claro e óbvio aquilo que é misterioso e oculto. E não significa que seja tarefa simples ou, ainda, algo sublime, superior e grandioso, ligado a seres dotados de um poder incomum. É tarefa que exige pesquisa e estudos (de técnicas e de conceitos), conhecimento do contexto em que vive (local e global) aliado a uma vivência dos saberes artísticos, de modo a fazer sentido, afetar e ser afetado.

Outros, como L.A.M.S, dizem que sim, por serem processos que se assemelham muito: processos de criação e processos de aprendizagem. Numa perpesctiva mais construtivista, e me guiando por uma abordagem pós-modernista e contemporânea do ensino da arte, a fruição da obra em si, sua contextualização histórica social, além do próprio fazer/experimentar coloca tais processos em nível de igualdade e até mesmo, comunhão. (PESQUISA ONLINE, 2016)

Observamos alguns considerarem a aula como ato criativo não a partir da autonomia da criação pedagógica, mas sim pelo êxito de seus alunos na realização do que lhes é proposto. Como nas palavras do educador A. O. J: "*Sempre que posso e percebo interesse dos alunos procuro oferecer momentos para o aluno conhecer uma técnica pela própria vivência e dar espaço para que expressem seu pensamento livremente através dela. Nunca censuro, mas sempre comento o tema abordado para o aluno".* Ou, esse: "*porque sempre me surpreendo com a variedade de trabalhos que aparece. Também para S. I. T., levando a criança a construir e desenvolver seu trabalho através do que viu, aprendeu, fez e levou para a casa seu novo caminhar (criação)".*

Tais considerações nos conduzem a pensar sobre o quanto, como educadores, necessitamos olhar e nos valorizar como criadores de nossas práticas.

Projetos interdisciplinares em Arte Educação em escolas públicas: possibilidades ou utopia?



7. PROJETOS INTERDISCIPLINARES EM ARTE EDUCAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS: POSSIBILIDADES OU UTOPIA?

Assim como a Abordagem Triangular o trabalho com Projetos interdisciplinares em arte possibilita planejar, identificar interesses, prever etapas e partir da própria experiência do aluno. Aliás, é este um vocábulo que não se restringe apenas ao campo educacional, mas às variadas esferas da vida (BARBOSA; HORN, 2008).Por isso, costumamos denominar de projetos ações que sejam pensadas antecipadamente: a compra de uma casa, a organização de uma viagem, de estudos ou de formação, comumente intitulados de projetos de vida.

Conforme Marina (2009), projeto manifesta uma irrealidade. Irrealidade por se constituir num processo da inteligência que une as experiências presentes com aquilo que já foi, ou ainda será, através dos mecanismos de busca – já referenciados aqui – que alimentam um "vazio" e concebem ações através de projetos inteligentes: significa aquilo que o homem projeta em direção ao futuro pelo seu próprio movimento vivencial.

A autodeterminação age por meio de projetos e a inteligência que não responde apenas a estímulos "os antecipa e os cria sem cessar" (MARINA, 2009, p. 117). Consequentemente, são os projetos autodeterminados os idealizadores das funções mentais, uma vez que lhe ampliam o real e lhes oferece oportunidades exequíveis. Sob o prisma do pesquisador, possuímos adicionalmente a capacidade de realizarmos anteprojetos que nos levam ao discernimento entre as diferentes viabilidades para a realização de um Projeto.

Realização, palavra, segundo o autor, que deveria ser reservada à livre atividade humana, na qual é identicamente preponderante à consumação de um projeto, pois ao nos confrontarmos com algo que possui o poder de movimentar a nossa ação, entregamos às suas forças o controle do nosso comportamento, possibilitando maneiras de executá-la, porque o Homem "dirige o seu comportamento através de projetos e isso lhe permite ter acesso a uma liberdade criadora" (MARINA, 2009, p. 118).

Percebemos nos escritos de Marina, que os conceitos de inteligência, de liberdade e de criação se entreligam e, por causa disso, o autor denomina o projeto criador como liberdade: por ser produto de nossa inteligência, pois, do ponto de vista psicológico, o projeto afasta o sujeito de sua zona de desenvolvimento previsível, por ser uma invenção do próprio sujeito, que sempre estará dentro e fora dele.

> Somos capazes de seduzir a nós mesmos de longe. Da distância em que situarmos a presa – o projeto -, longe dos automatismos, do abandono ou da rotina, dependerá a amplitude de nosso projeto criador. Quando formulamos um projeto inventivo, localizamos a meta num lugar problemático e distante, para o qual somos atraídos. É como se estendêssemos os braços diante de nós e dali fizéssemos um sinal para que seguíssemos. Estamos falando de atividades recorrentes que podem andar em círculos sobre si mesmas. Por exemplo, um dos projetos que podemos inventar é o projeto de fazer projetos e, em particular, o de fazer projetos novos (MARINA, 2009, p. 119).

A busca pelo inventivo advém da capacidade de sermos influenciados por essas irrealidades. A novidade não incide nas operações mentais mas no objeto, evidenciando que o papel dos projetos em nossa vivência se configura em descobrirmos as probabilidades reais das coisas, alterando a nossa atividade mental. Jean Pierre Boutinet, filósofo e doutor em Psicossociologia, em sua obra *Antropologia do Projeto* (2002), umas das referências mais completas sobre o assunto, mostra o longo percurso do vocábulo na história do pensamento humano, apontando que:

> Devemos então, de saída, precaver-nos de um ponto de vista metodológico: faremos isso, primeiramente, considerando em nossa própria língua todos os sinônimos de projeto, tais como desígnio, intenção, finalidade, objetivo, alvo, planejamento e programa (BOUTINET, 2002, p. 33).

Daqui nos serão importantes as considerações de Boutinet (2002) sobre questões a respeito do projeto educacional. Representam descrições sobre a sua funcionalidade, tanto no nível dos atores individuais quanto no de grupos culturais, a partir de uma ótica multidisciplinar, que fundamenta o desenvolvimento e o propósito da abordagem por projetos na área educacional, uma vez que a diferença entre as aulas tradicionais e os projetos resulta que eles não são unilaterais, tendo como importantes eixos a participação efetiva do aluno nos processos de ensino/aprendizagem e o trabalho cooperativo.

Segundo Boutinet, Projetos exigem planejamento de acordo com os padrões educacionais norteadores do município, do estado ou federais, exigindo envolvimento com o mundo real. Unem a teoria à pratica e reconhecem a tecnologia como importante aliada. Portanto, na abordagem por projetos é primordial a modificação do papel dos professores, que devem ser facilitadores e orientadores educacionais.

Não basta intitular uma aula diferenciada ou uma ação de Projeto sem que se abranjam os eixos acima apresentados, os quais serão maiis aprofundados ao longo do estudo de caso que realizamos numa escola estadual.

De acordo com Barbosa & Horn em *Pedagogia de Projetos* (2008):

> Projetar é como construir um puzzle cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas que tem conteúdo ou formas semelhantes e, aos poucos, vai emergindo uma surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra-cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto (BARBOSA; HORN, 2008, p. 34).

Para educadores que se dedicam ao trabalho com Projeto, torna-se possível encontrar boa variedade de informações históricas, políticas e sociais relativas à aprendizagem e sobre como a sua abordagem em sala de aula pode resultar em elevados níveis de envolvimento com a disciplina e a melhora no desempenho dos alunos pelas inter-relações que propõem, enfatizando habilidades imperativas para a vivência social no século XXI, como as tecnológicas, o favorecimento da autonomia e "percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de grande flexibilidade de organização" (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31).

Historicamente, os primeiros indícios de Projetos situam-se no *Quattrocento*, período do Renascimento, com esboços de projetos arquitetônicos, engenharia mecânica e urbanismo. Na época, Leonardo da Vinci, tido como um grande projetista, pois jamais realizava seus trabalhos sem antes esboçá-los, cujo resultado disso são as grandes obras. Depois, o Projeto perpassa o Iluminismo, o Idealismo alemão, a ambivalência da modernidade por Johann Gottieb Fitche, filósofo alemão, e Jean-Jacques Rousseau, em sua obra pedagógica *Emílio* (1762).

Adentra a filosofia fenomenológica e existencial, que o estabelece como intencionalidade, por Franz Brentano e Edmund Husserl; ao conceito de existência Martin Heidegger – defendido também por Marina (2009), ambos filósofos, chegando à concepção de Projeto numa civilização técnica, na qual nos encontramos atualmente. Porém, em nossos escritos, dirigimo-nos mais propriamente ao Projeto Educacional.

Segundo Boutinet (2002, p. 179), o projeto educacional surgiu "no momento em que se desenvolveram de maneira um tanto anárquica os sistemas de escolarização em nossas sociedades industriais, cada vez mais consumidoras de competências diversificadas e novas". Na Pedagogia desponta como forma de inovação, porque buscava modelos

educacionais que não mais se baseassem em simples reproduções de um estado ruinoso baseado em habilidades de *savoir–faire*.[40]

Boutinet (2002) aponta os claros vínculo entre Projeto e Inovação, todavia afirma que ainda hoje se mostra assunto de muita confusão, por ser frequentemente solicitado e possuir sentidos muito variáveis. Esse desarranjo permanece mesmo quando se encontra devidamente explicitado no papel, sendo o seu terreno, segundo ele, "movediço" em relação à linguagem utilizada, à significação atribuída, à ação e às motivações em questão. No campo educativo, atribui esse desalinho devido à proliferação de expressões e siglas utilizadas.

> [...] projeto educativo, projeto pedagógico, pedagogia do projeto, projeto de estabelecimento. [...] Essa inflação verbal é acompanhada por uma deriva semântica que acarreta uma amálgama principalmente entre o educacional e o pedagógico, levando a dizer qualquer coisa sobre a utilização valorizadora do projeto (BOUTINET, 2002, p. 180).

O autor questiona da mesma forma as literaturas sobre o tema no campo educacional, já que muitas lhe causam a impressão de inconsistência e utilização mal controlada. Por isso, a fim de estabelecer um "pouco de ordem" sobre os principais registros de seus variantes linguísticos, parte das controvérsias das ações pedagógicas que recaem no senso comum de que um projeto pode suscitar certa criatividade.

Consideremos aqui como outro equívoco pedagógico, ainda apoiados em Boutinet (2002), o fato de que projetos pedagógicos pré-formatados apartados dos seus professores e dos seus alunos não devem ser considerados projetos. Contudo, alguns o reconhecem como via única para a autogestão pedagógica; outros os veem como metodologia adequada para a valorização do aluno; e para alguns representa um caminho prudente para conduzir a reforma escolar. "Quem seria então contra a pedagogia do projeto? Todos encontram nessa pedagogia, por enquanto, meios próprios de assentar as suas próprias justificativas [...]" (BOUTINET, 2002, p. 181).

Então, para decidirmos por um lado, vale saber um pouco mais a respeito da concepção de Projeto sob a ótica desse pesquisador. Os primeiros trabalhos sobre a Pedagogia por Projetos encontram-se nos pensamentos pragmáticos norte-americanos, entre

[40] *Savoir–faire* substantivo masculino de dois números, habilidade de obter êxito, graças a um comportamento maleável, enérgico e inteligente; tino, tato, segundo dicionário de Michaelis online. Disponível em: <http://bit.ly/28LDbZk>. Acesso em: 10 maio 2016.

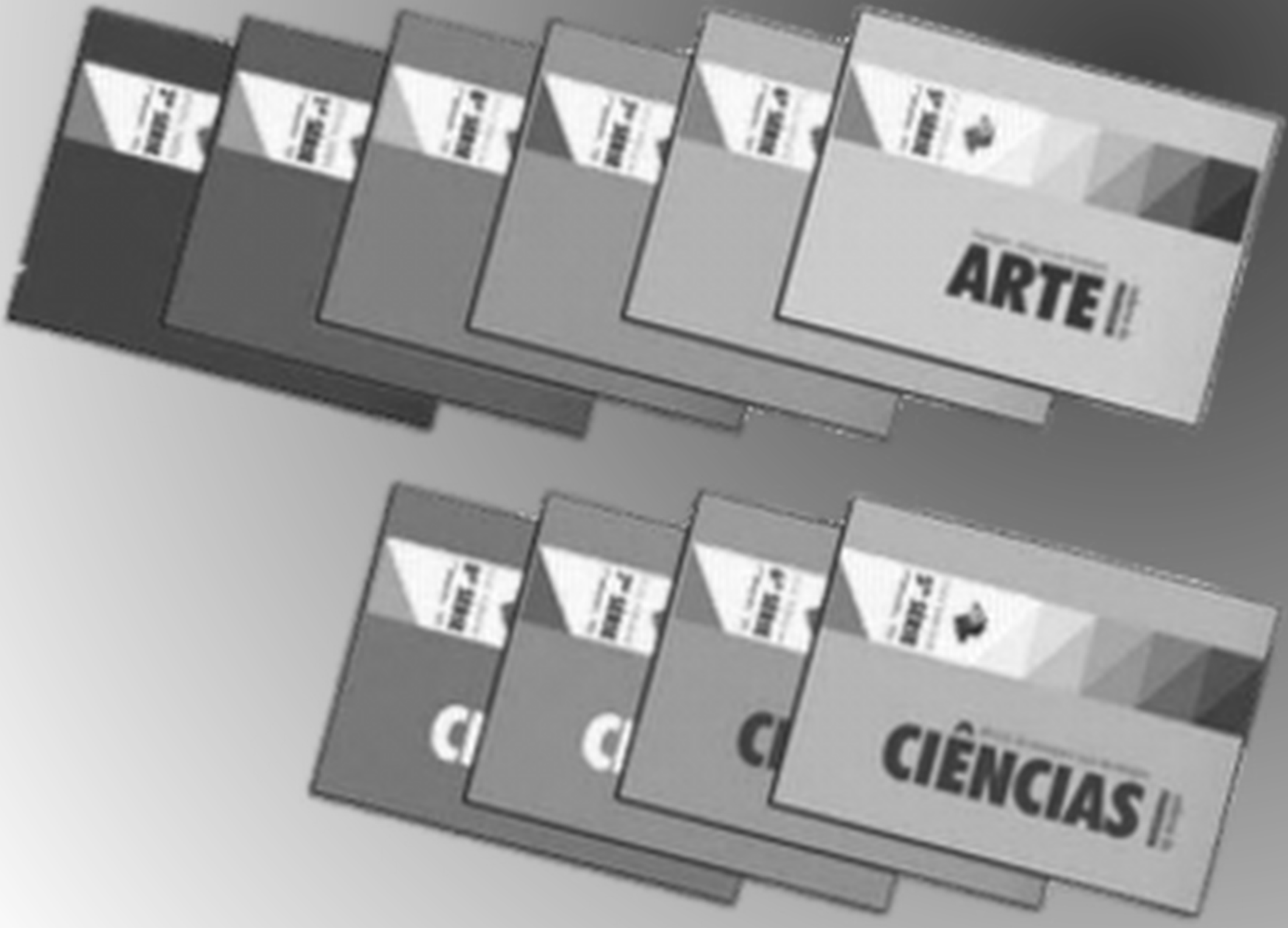
os anos de 1915 e 1920, mais propriamente em John Dewey e W. H. Kilpatrick, que, em oposição à Pedagogia Tradicional, defendiam a Pedagogia Progressista.

A Pedagogia Progressita, também conhecida como Pedagogia Aberta, visava para o aluno o papel de ator de sua formação através de aprendizagens concretas e significativas para ele. Para esse processo Dewey atribuiu a expressão *learning by doing* (aprender fazendo), pois "os métodos ativos estimulam as disposições criativas e construtivas das crianças, baseando-se em seus interesses" (BOUTINET, 2002, p. 181). Dewey e Kilpatrick basearam seus estudos no psicólogo Stanley Hall, da escola Funcionalista de Chicago.

Por outro lado, os pedagogos escolanovistas quase não recorreram ao termo, deixando-o cair em desuso. Todavia, entre os anos de 1970 e 1980, ele ressurgiu como preocupações pragmáticas à Pedagogia dos objetivos. Pedagogia esta que introduzira critérios avaliativos através de objetivos e buscava acabar com o ato educativo. Meio século depois, como reação ao fracasso que esta última Pedagogia ocasionara, voltou-se a falar sobre a Pedagogia por Projeto.

Essas são questões relevantes quando consideramos o reconhecimento da prática. Assim, daqui por diante adentramos na relação do Projeto educacional dentro do estudo de caso já mencionado, analisando o que diz Boutinet (2002), Barbosa & Horn (2008), Salles (1998) e Howard Gardner (1995), cujo projeto em arte educação não objetivou um final, mas a constância para que ele se mantivesse dinâmico, valorizando, como sublinha Marina (2009), a criação não como uma operação formal, e sim biológica e vital prolongada pela ânsia da subjetividade ampliadora de nossa liberdade, de nosso domínios e continuidades.

Considerando os *Cadernos* cedidos pela SEE/SP, é possível elaborar projetos de trabalho em arte a partir de suas sugestões de conteúdos?


ARTE
CIÊNCIAS

8 CONSIDERANDO OS *CADERNOS* DO CURRÍCULO DA SEE/SP, É POSSÍVEL ELABORAR PROJETOS DE TRABALHO EM ARTE A PARTIR DE SUAS SUGESTÕES DE CONTEÚDOS?

O objetivo aqui consiste em aprofundar o trabalho com projetos na prática. Para tanto, selecionamos um exemplo de trabalho constituído numa escola pública, no qual visamos correlacionar as atividades interdisciplinarmente e a valorização da experiência em sala de aula, mesmo tendo como obrigatoriedade o cumprimento de um currículo semestral. Pensando na qualidade dessas experiências possíveis, decidimos fazer do que nos propõem os *Cadernos do Aluno* e do *Professor*, da SEE/SP, sobre o tema *luz: suporte, ferramenta e matéria pulsante na arte*, um projeto de trabalho ou, como designamos, "aulas/projeto".

De antemão, se pendermos aos projetos, devemos sobretudo valorizar a práxis propositora em sala de aula, porque a intermediação do educador é essencial para o bom andamento da turma, como notamos nessa investigação, cujo foco voltou-se a práticas educativas incorridas num sexto ano do ensino fundamental II em 2015. Porém, a peculiaridade desse estudo é que além de apresentar o projeto ao mesmo tempo questiona ou reelabora as S*ituações de Aprendizagem*[41] no contexto sobre *Luz e Sombra na arte* – inclusas nos *Cadernos do Professor e do Aluno* – vol. II do material de SEE/SP.

Para tanto, anotações e registros audiovisuais recolhidos durante todo o projeto serão os norteadores desse estudo. Juntamente com a visão sobre a aula como ato criativo e do educador como propositor, além de situar as aulas na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2012; 2014; 2015), pois o aprendizado em arte não se finda na consecução de respostas. Por isso, pensamos em integrar as linguagens para atestar como um projeto pode dialogar hibridamente com a dança, o teatro e as artes visuais.

Para a execução de todas as etapas, o projeto teve a duração de oito meses (fevereiro a outubro de 2015), implementado na Escola Estadual Profa. Euriny de Souza Vieira, em Itapetininga. O primeiro passo, dedicado à apresentação do Projeto, dialoga sobre ele e acerca de como seria o andamento de seu percurso, visando trabalhar, em sala de aula, o contexto de luz e sombra de forma interdisciplinar, por acreditarmos que o movimento integrado entre as linguagens propicia o ato criador, a pesquisa e a apreensão do conhecimento em arte.

---

[41] Maneira como são inscritos os conteúdos nos *Cadernos* do Professor e do Aluno.

O primeiro passo observado mostrou que através deste trabalho ampliamos a nossa compreensão sobre arte e cultura, planejando conjuntamente cada ação desenvolvida. Nos *Cadernos* do 6º ano do ensino fundamental II tanto nos do professor quanto nos do aluno, o tema *luz: suporte, ferramenta e matéria pulsante na arte* (p. 15) [42] aparece como a primeira sugestão de atividade; já a *Situação de aprendizagem 1* esbarra na questão da "iluminação na dança", porém, mais voltada aos aspectos técnicos e ao trabalho do iluminador, como podemos notar com essas transcrições:

> Observe a imagem que mostra um foco de luz. Como você imagina que o foco de luz poderá influenciar o que será apresentado no espetáculo? Ao olhar novamente a segunda imagem, onde você acha que estão os dançarinos, na luz ou na sombra? Será que a luz interfere no olhar do espectador quando ele vê o mesmo dançarino, objeto, corpo ou espaço cênico iluminados de formas diferentes? Comente. Qual a diferença entre um iluminador e um eletricista? (CADERNO do aluno, 2014, p. 08).

Analisando o material, depreendemos que sem um aprofundamento maior no assunto luz e sombra e a vivência de processos criativos que levassem os alunos a entendê-los, entrar diretamente na leitura das imagens sugeridas nos *Cadernos* não seria eficiente para a apreensão das questões de iluminação na dança. Decidimos, à vista disso, levá-los, como salienta Ana Mae Barbosa (2002), a interpretar, a conhecer períodos, técnicas, espetáculos e artistas inseridos na relação do tema da luz como matéria pulsante na arte e promover a experiência em sala de aula, por meio de um fazer integrado.

Então, como introdução ao tema, preferimos iniciar o projeto com uma atividade na qual pudessem trabalhar em grupo e que propiciasse o envolvimento com a proposição, resolvendo partir do Teatro de Sombras, já que no material a *Situação de Aprendizagem 2* - (p. 11), em relação ao Teatro assim como a voltada à dança, baseia-se mais na leitura de imagens e em roteiro de perguntas e respostas tais quais estas.

> O estudo de teatro é sobre a luz em espetáculos teatrais.
>
> Você já parou para pensar sobre a luz no teatro? O que você sabe sobre isso? Você já assistiu a algum espetáculo teatral que necessitou de iluminação especial porque foi realizado à noite ou em ambiente fechado? O que você lembra da luz desse espetáculo? (CADERNO do aluno, 2014, p. 11)

[42] Cf. anexo B

Conforme ressalta Salles (1998), da mesma maneira que o processo artístico é o meio pelo qual o artista se aproxima de seu projeto poético, também o é para a aprendizagem dos alunos, visto que sem um desenvolvimento criativo incorrido com a experimentação eles não ampliarão os seus significados, por causa da superficialidade dos conteúdos. No material da SEE/SP denominam de *Ação Expressiva* uma atividade voltada à finalização das *Situação de Aprendizagem*, no caso do teatro de sombras, que no Caderno do sexto ano está na página 22.



Figura 15 – Artes Visuais – Produção de bonecos e cenários.
Fonte: A autora.

Sobre essa *Ação Expressiva,* um fato que nos incomoda é o espaço dado a elas, que seria um resumo de tudo o que foi abordado, todavia, em quase todo o *Caderno* esses espaços possuem uma área menor que meio sulfite A4. Para o arte educador a orientação sobre o tema no Caderno do Professor recomenda: "*De início, é interessante realizar exercícios com silhuetas de animais, perfis de homens, mulheres, casas, árvores, objetos etc."* (CADERNO do Professor, 2014, p. 24), acompanhados de uma sequência metodológica que prevê, a partir das silhuetas, o imaginar das histórias para apresentações para a sala.

Até aí tudo bem. Entretanto, as críticas recaem sobre as sequências metodológicas e o curto espaço de tempo previsto para a produção das etapas, considerando a quantidade de informações tanto do Caderno volume I como as do II. Desse modo, na *Situação de Aprendizagem* sugerida propusemos alterações, pois depreendemos serem mais efetivas para o entendimento dos alunos sobre o tema – e esse configura o papel do educador propositor –, começando por um diálogo com os alunos sobre os conceitos históricos/conceituais do Teatro de Sombras.

Seguidamente, passamos à formação do grupos, à elaboração da história conjunta, à produção de seus *storyboards*; seguindo com a caracterização das personagens pelo esboço e pela autonomia no desempenho dos papéis dentro do grupo, no qual cada um contemplou um percurso criativo na construção das silhuetas, na produção escrita sobre os processos construtivos e nas apresentações do teatro para a sala, e posteriormente para a escola, cujo desenvolvimento de ensino apresentaremos a seguir.

Resumidamente, optamos pelos projetos de trabalho como intencionalidades de aulas que se interligam a partir das sugestões dos *Cadernos*, e não com os *Cadernos*. Há de se ponderar num projeto como esse a escassez de material que enfrentamos nas escolas públicas bem como o baixo investimento em multimídias, o que nos impossibilita utilizar constantemente recursos, como projetores e computadores, para a visualização e a leitura de imagens.

Uma vez que intencionávamos que o projeto perpassasse as linguagens dentro de um mesmo tema, refletir questões acerca de tempo de aula *versus* currículo também se mostrou necessário: ou valorizamos o tempo de feitura de nossos alunos ou corremos para finalizar de acordo com o que sugerem a cada conteúdo abordado.

No caso das Artes Visuais, a proposta se diferenciou da *Ação Expressiva* em proposição, já que a sugestão dos *Caderno*s era a de que os alunos buscassem em revistas imagens, retratos, paisagens e interiores "em que a luz é tratada de modo expressivo" (CADERNO do Professor, 2004, p. 29), colá-los nos espaços reservados e escolher uma delas para mapear o jogo de luz, gerando o autocontraste com o papel vegetal.

Porém, buscando estender a atividade, correlacionando-a com as imagens sugeridas para a leitura, no decorrer das aulas notamos que os vitrais chamaram muito a atenção dos alunos. Após assistirmos vídeos com diversos exemplos, discutimos sobre alguns vitrais expostos em igrejas de nossa cidade e conjuntamente elegemos fazer algo similar como atividade prática. Similar, porque, não tendo vidros para a pintura dos vitrais, a proposição

se voltou à pintura vitral em folhas de acetato transparente e com tintas próprias para esse fim.

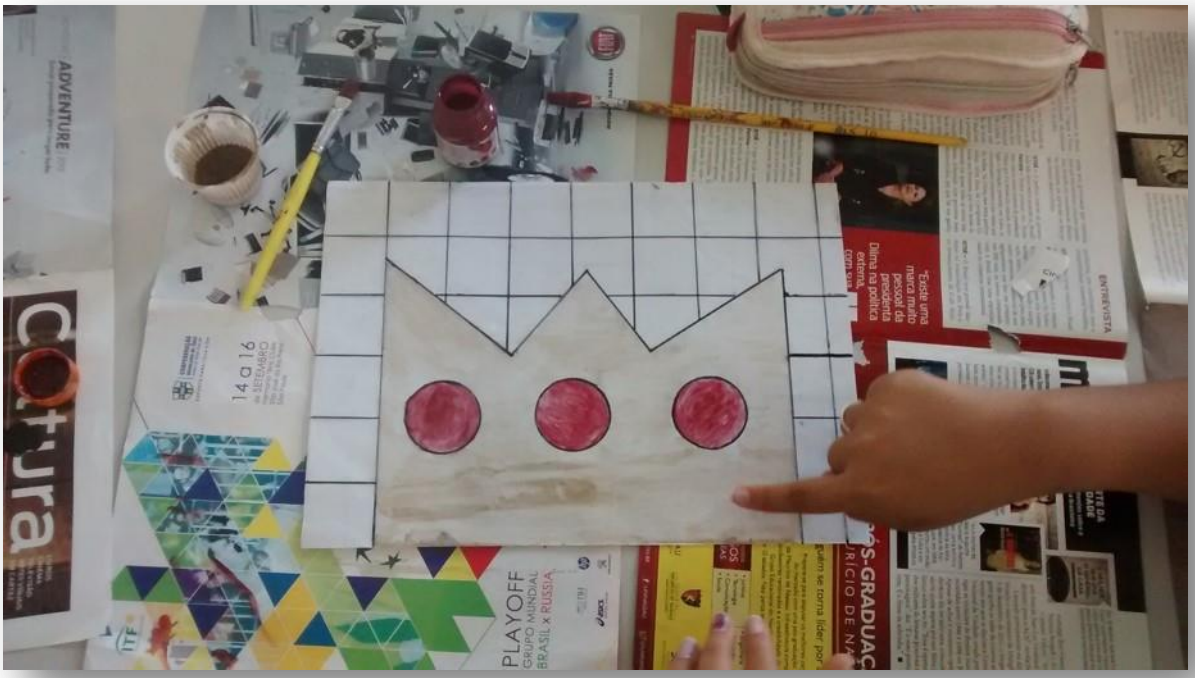


Figura 16 – Artes Visuais - Oficina de vitrais - tinta vitral sobre acetato.
Fonte: A autora.

Já percorridos o teatro e as artes visuais, exploramos a luz e sombra na dança: a relação entre corpo, luz, contraste e movimento. A proposição do material consiste em o arte educador conduzir os alunos a imaginar uma viagem, enfatizando que o roteiro "é parte fundamental na criação de um espetáculo, conectando as ações dos artistas nele envolvidos com a música utilizada, os cenários e o trabalho dos operadores de som, de luz, de palco, do coreógrafo e do diretor" (CADERNO do Professor, 2004, p. 17).

Sugerem também ao educador que peça ao alunos que levem lanternas e papéis celofanes para criar esse roteiro de iluminação. No entanto, essas possibilidades foram exploradas no teatro de sombras, mais que um roteiro de iluminação desejávamos que os alunos se envolvessem com a atividade ofertada, que o contraste fosse ocasionado por seus próprios corpos, num processo de consecução criativa, no qual tivessem autonomia para escolher desde o espaço para projeção às músicas utilizadas.

O fato relevante também é que não seria uma apresentação em horas e local predeterminados. A proposição fora a criação de vídeodança cogitando unir na mesma

experiência as tecnologias digitais na arte educação e o movimento e levar ao entendimento da criação híbrida em arte. Como estímulo exibimos o vídeodança da arte educadora responsável pelo projeto, selecionado para a 4ª Mostra Internacional de Vídeodança da Universidade Federal da Amazônia (MIVA). O notável pelos videodanças produzidos pelos alunos, resulta na forma pela qual elaboraram os seus projetos artísticos, escolheram as suas músicas e executaram os seus movimentos corporais com autonomia.[43]



Figura 17 – O contraste do corpo na luz – Frame de vídeodança produzido pelos alunos.
Fonte: A autora.

[43] Os vídeodanças produzidos pelos alunos estão disponíveis no *Youtube:* <http://bit.ly/28LKCkd>.

Como se deu o projeto interdisciplinar em Arte Educação?



9. COMO SE DEU O PROJETO INTERDISCIPLINAR EM ARTE EDUCAÇÃO?

9.1 O CONTEXTO ESCOLAR

O projeto ocorreu na Escola Estadual Profa. Euriny de Souza Vieira, situada na Estrada Municipal José Corrêa de Moraes, 225, no bairro da Chapadinha em Itapetininga (SP); responsável por oferecer educação a aproximadamente 190 alunos do Ensino Fundamental – Ciclo II (do 6º ao 9º ano); de pequeno porte, possui três salas de aula, uma sala de leitura, um refeitório aberto, um laboratório de informática com sete computadores.

Neste estudo de caso, intencionalmente escolhemos o sexto ano (anos iniciais do ensino Fundamental II), por um fator importante a se observar: em Itapetininga, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental I (EMEF) não dispõem de professores especialistas em Arte, mas contemplam no currículo uma aula de arte semanal de 50 minutos, ministrada pela própria professora de sala.

No contexto deste estudo mostra-se relevante o fato de que bem em frente à escola que estudamos há uma EMEF, a Maria Aparecida S. B. Franci, da qual, numa pesquisa inicial com os alunos do sexto ano, descobrimos que dos 34 alunos frequentes 27 advieram de lá, por pertencerem à comunidade do entorno e às zonas rurais mais próximas. Julgamos pertinente sondar o desenvolvimento de seus conhecimentos em arte no ensino fundamental e soubemos que as aulas de arte que tiveram no ensino infantil, segundo eles, não iam além de desenhos livres ou impressos para pintar,

A proximidade com as duas escolas nos permitiu também conhecer um pouco mais sobre o cotidiano de uma EMEF, já que em 2015 propiciamos entre elas alguns momentos de integração. O primeiro ocorreu no dia do livro infantil, numa Mostra Cultural na qual as crianças da EMEF visitaram a escola e os alunos dos anos finais (oitavos e nonos anos) monitoraram oficinas artísticas, contação de histórias e teatros de fantoches.

O segundo, na semana da criança, quando fomos convidados pela diretora da EMEF para ministrar oficina arte. Aceitamos. Convidamos alguns alunos como monitores e proporcionamos a atividade para todas as salas. Foram dois dias intensos em oficinas de calcogravuras com as quais as crianças vibravam entre tintas, palitos, rolinhos, pincéis e folhas: experiências e interações muito ricas e positivas de ambos os lados, por isso pretendemos dar continuidade.

9.2 NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA

As aulas de arte nesta sala ocorriam às segundas-feiras à tarde. No primeiro dia de aula, eu, arte educadora e pesquisadora desse estudo, fui responsável por dar as boas-vindas. Nos apresentamos e conversamos sobre o que gostávamos de fazer. Perguntei o que achavam sobre arte e sobre passar a ter aulas de arte; como imaginavam essa nova fase em suas vidas: uma escola seriada, com diversos professores, disciplinas a cumprir e currículos a seguir.

Eles respondiam prontamente a todas as perguntas com aquele olhar de curiosidade que todo aluno de sexto ano tem pelos cadernos de matérias, canetas esferográficas, vários professores e o convívio com os alunos mais velhos. Assim, sendo a arte educadora aberta aos diálogos e às perguntas, o início da aula ocorreu com intensidade, já que todos os alunos tinham algo a contribuir.

Esse diálogo preliminar foi relevante para conhecermos um pouco melhor o grupo e para nortear a atividade que proporia o trabalho em grupo e a compreensão de um processo de criação baseado, como já explicitado, no *tema Luz e Sombra na arte*, visando conceber experiências ao alunos a partir de aulas pensadas como um todo.

E assim o fizemos no teatro de sombras: inventando as histórias (relação com os contos em português), produzindo os *storyboards* (relação com os roteiros), cenas (esboços), a produção dos bonecos, dos cenários em artes visuais. Conforme disse, tendo por alicerce a Abordagem Triangular, a prática nos permitiu entremear essas "interterritorialidades", termo utilizado por Ana Mae Barbosa ao se referir a processos interdisciplinares no ensino de arte em seu artigo *Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos* (2010):[44]

Hoje, prefiro falar de interterritorialidade do conhecimento, pois nela está implícita a recusa da divisão do saber em disciplinas. A síntese cultural torna-se mais ampla e mais abarcadora quando mapeamos territórios, desobedecendo aos limites sem nem mesmo ter de restabelecê-los depois. Enfim, escrevi um artigo sobre interdisciplinaridade para, ao final, negar as próprias disciplinas (BARBOSA, 2010, p. 27)

[44] Cf.: BARBOSA. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. In. **Paideia**. Reunião. Belo Horizonte. Ano 7, n. 9, p. 11-29 jul/dez. 2010. Disponível em: < http://bit.ly/28Nz4Av>. Acesso em: 08 abr. 2016.

Assim compõe-se o fazer artístico para a concepção de uma obra: dotada de intencionalidade com a qual muitos traduzem escrevendo um projeto, conforme Marina (2009), como criação da inteligência. Dentro de um processo de pensamento que, de natureza inventiva, o orienta sobre como começar, fazer, continuar, ganhando um sentido de proposição. De um percurso. E não se traduz exatamente assim a idealização de um projeto ou até mesmo de uma aula?

Pensando nisso, pedi para que levantassem e perguntei: vocês conhecem a escola? Já andaram por todos os seus espaços? Gostariam de conhecê-la melhor? Todos timidamente agitaram as cabeças em sinal de sim, esta foi a atividade introdutória da disciplina, pela qual buscamos suas percepções sobre o lugar e o que traziam como bagagem de entendimento vivencial.

Começamos pela frente da escola; lá paramos para observar sua estrutura, seus aspectos e suas cores. Enquanto caminhávamos, solicitei que observassem as suas sombras e como elas se portavam de acordo com a luz. Por fim, chegamos a um campo gramado, onde futuramente será a nossa quadra poliesportiva, nos sentamos em roda e conversamos sobre o universo.

Na sequência, solicitei que observassem as nuvens e como os raios solares incidiam sobre elas; que contemplassem as sombras de outras nuvens, os seus contornos e cores. Para isto, sugeri que se deitassem na grama e percebessem o céu. A primeira anotação que fizemos em nosso diário de bordo é que foi "simplesmente uma cena linda de se admirar" (15 de fevereiro de 2015).

Como a abordagem inicial seria luz e sombra na arte, almejava partir de suas percepções e, ainda ali, sentados, conversamos sobre tudo: sobre o que é a luz e a escuridão. O claro e o escuro. Os inversos, como o dia e a noite. O brilho das estrelas como *spots* no céu, aproximando o que eu traria de conteúdo a partir de suas concepções, pois, conforme ressalta Marta Kohl,[45] em *O problema da afetividade em Vigotsky* (1992), ao se referir aos conceitos de Vigostky sobre *Subjetividade e Intersubjetividade*.

> [...] ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento do mundo. Nesse sentido, o processo de internalização, que corresponde, [...] à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas

[45] Cf.: KOHL, Marta Oliveira de. O problema da afetividade em Vigotsky. In: LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vigotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. Yves de la Taille, Martha Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

> simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente com outras pessoas (KOHL, 1992, p. 80).

Logo, a proposição da aula de abertura centrava-se no encontro subjetivo entre eles e o espaço. Eles e o outro. Eles e seus significados próprios de mundo e sobre o que exploraríamos dentro da proposta de luz e sombra na arte, já que de acordo a autora, são esses significados que propiciam a "mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no 'filtro' através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele" (KOHL, 1992, p. 81). E é isso que esperamos: que os alunos ampliem a sua visão de mundo a partir de suas próprias perspectivas.

Outra questão: ao propor um projeto não devemos nos preocupar com o tempo de cada atividade, em respeito a individualidade de cada um. Defendemos que é impossível para arte educadores simpatizantes da Proposta Triangular conceber as ações (contextualizar, interpretar e produzir) em apenas frações de aulas como são as nossas, que duram 50 minutos cada uma.

Deste modo, visamos aulas que acabam por operar em formas dinâmicas e diversificadas, porque tempo de aula, para nós, consiste no tempo que os alunos necessitam para idealizar seus processos de criação: sejam em duas ou durante quase dois meses, como no caso da produção do Teatro de sombras.

Do mesmo modo, é importante que o educador se torne capaz de criar e recriar a prática de experimentar, posto que o trabalho com projetos exige não só dos alunos, mas também dos educadores, a constante busca de aprendizado, da produção e gestão de conhecimentos, porque essas são as marcas dos novos tempos.

Além disso, o projeto favorece a atribuição de sentido para aquilo que se aprende, desde que no decorrer do processo o professor instigue o aluno a estabelecer relações entre os aspectos presentes na vida pessoal, social, política e cultural, pois isso leva à mobilização de competências cognitivas, sociais e emocionais já adquiridas e que possam se correlacionar, criando possibilidades de reconstrução do conhecimento.

Para os entusiastas do trabalho com projetos, todos aprendem juntos e em colaboração, como ressalta Paulo Freire (1996, p. 09): "Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Segundo Howard Gardner, em *Teoria das Inteligências Múltiplas* (1995, p.

175), que sustenta que um educador habilidoso é aquele capaz de abrir "várias janelas diferentes num mesmo conceito", organizano o currículo de maneira eficiente e criativa.

Ainda em Gardner (1995), esse mesmo educador, tencionando expandir a aprendizagem dos alunos, utiliza diversificados instrumentos educacionais, como filmes, *softwares,* textos entre outros. Sob essas perspectivas, cabe ao educador possibilitar o acesso dos alunos às mais variadas linguagens e contatos com diversificadas experiências. Por isso, nossa aula subsequente partiu de um diálogo sobre o que acharam da primeira aula e se haviam passado a prestar mais atenção em suas sombras e nas nuvens.

Estendi a eles os propósitos dessa pesquisa de mestrado e disse que se permitissem passaríamos a utilizar áudios, vídeos e fotos para a composição de material para análise, no mesmo dia enviamos as declarações aos pais para uso de direito de imagem. Abaixo transcrições de aúdios de algumas falas dos alunos sobre a primeira experiência.[46]

> Prô, eu fiquei em casa brincando com a lanterna e observando a minha sombra e é tão legal, né? (aluno 1)...Eu fiquei pensando, deitado lá na grama que as nuvens têm cores diferentes, mas a gente só pinta de branco no desenho... (aluno 2)...Eu percebi que a nossa sombra muda de lado quando a gente anda (aluna 3) [...] Mas isso eu já tinha percebido desde criancinha... (aluno 2) --risos--.[47]

Em 23 de fevereiro de 2015, continuando nossa proposta, utilizamos a multimídia como suporte pedagógico, programando uma "sessão pipoca", na qual assistimos a vídeos diversificados sobre a história do teatro de sombras e a alguns espetáculos. Ao final, dialogamos sobre o que depreenderam e formamos grupos de trabalho de 05 a 06 integrantes para a atividade prática, sendo a proposição a criação de um espetáculo baseado no teatro de sombras. Sugerimos uma pesquisa, por acreditarmos que pesquisa e processo de ensino andam lado a lado e, consequentemente, significativo incitar, desde tenra idade, o processo de escrita em arte e a correlação de ideias pessoais, de autores e de artistas.

Para o processo criativo propusemos um processo individual dentro de uma idealização grupal, cujas devolutivas apresentadas pelos alunos a partir de suas narrativas perceptivas são indicativos da importância da realização de trabalhos coletivos, especialmente quando pensamos na falta de tempo e de recursos. Gardner (1995), músico e admirador de arte, aponta para essa "*necessidade de um espírito de equipe*".[48]

---

[46] Visando a integridade dos alunos os seus nomes serão apresentados por sequências numéricas.
[47] Registro audiovisual de 08 fev. 2015.
[48] Grifo do autor.

Consoante o autor, o fundamental é o processo de desenvolvimento das relações humanas de seus participantes "Os membros de diferentes grupos devem ser capazes de falar uns com os outros, de concordar, discordar, interagir como iguais, relacionar-se como iguais" (GARDNER, 1995, p. 135). Em anotações de aula, na medida em que o projeto se desenrola, podemos perceber as considerações de Gardner (1995).

> Formaram-se para a atividade 06 grupos. Noto que o grupo A, à frente da sala e formado por meninas diverge bastante na discussão do tema. Há uma líder aparente que não está se mostrando muito aberta às sugestões do grupo. O grupo da parede à esquerda, é bem organizado e já estão desenvolvendo um enredo para a história. Há um bem barulhento, onde o aluno 1 e a aluno 2 brigam para assumir a liderança. No mais estamos indo bem (ANOTAÇÕES em diário de bordo em 23 de fevereiro de 2015).

Igualmente considerando o que dizem Maria da Graça Horn e Maria Carmem Barbosa em *Projetos Pedagógicos na educação infantil* (2008), numa sala de aula ou num projeto pedagógico é indispensável dar autonomia ao aluno para que ele seja capaz de agir sem a intervenção de um adulto. De acordo com as autoras,

> Essa forma de organizar o espaço 'quebra' o paradigma de uma escola inspirada em um modelo de ensino tradicional de classes alinhadas, umas atrás das outras, de móveis fixos, de armários chaveados pelo professor (a), do (a) qual dependerá toda e qualquer ação da criança. Em um contexto assim, pensado e organizado, promovemos a autonomia moral e intelectual das crianças, estimulamos sua curiosidade, auxiliamos formarem ideias próprias das coisas e do mundo que as cercam, possibilitando-lhes interações cada vez mais complexas (BARBOSA; HORN, 2008, p. 50).

Sob a perspectiva de Gardner (1995), o ensino de arte não deve se respaldar apenas na apreensão de conceitos e no domínio de habilidades, já que a arte engloba também áreas profundamente pessoais. Por isso, o aluno necessita de possibilidades para criar, refletir e entender o seu processo de ensino aprendizagem como um procedimento integrado à ação e à junção de ideias entre a produção escrita e o fazer artístico. Entre o esboço e uma preconcepção imaginativa.

Desse modo, torna-se relevante que o arte educador não atropele o encadeamento de ideias dos alunos para a execução do que lhe fora solicitado. Outra questão preponderante apresenta-se na autoria dos alunos e na intenção do professor dado que o primordial, como afirma Gardner (1995, p. 122), consiste em o aluno saber que sua "privacidade não deve ser violada".



Figura 18 - Produção das histórias para Teatro de Sombra (6º ano A)
Fonte: A autora.

No entanto, cabe ao educador diagnosticar se todos participam do processo produzindo, sendo um mediador das ações em sala de aula, mantendo os olhos atentos no processo de ensino e aprendizagem acerca de como os alunos reagem enquanto estão centrados em suas atividades: sobre o quê e como se articulam na produção de uma atividade integrada.

Dessa forma, a atividade decorreu de maneira que entendessem a importância do roteiro e do esboço numa história sequencial, como peças teatrais, cinema, videoclipes, HQs entre outras, visando a construção polissêmica entre a escrita, o pensamento, a ordenação de ideias e a criação – movimentos significativos para que os alunos sejam capazes de adentrar em proposições cada vez mais complexas, entendendo, assim, o processo artístico como conhecimento.

Em sequência às composições de suas histórias e *storyboards*, disponibilizamos papelões, tintas, pincéis e papéis celofane na oficina criativa de artes visuais para o desenvolvimento das personagens e dos cenários. Os grupos tiveram total liberdade na articulação de ideias sobre o que pretendiam como produto final, posto que para nós o papel do educador propositor é o de colaboração entre professor e alunos.



Figura 19 – Processos Criativos – Teatro de Sombra (6º ano A)
Fonte: A autora.

Relevando que eles compreendam que a aula de arte não se resume a desenhos, sendo adequada, numa proposição como essa, a não utilização de moldes prontos e histórias padronizadas. Se pensarmos nas acepções de Dewey (1979), ao salientar que aprendizagem

se dá na interrelação entre os conhecimentos anteriores e os adquiridos, sempre num processo entre aprender-apreender.

Outro aspecto educacional importante, denominado por Dewey como “liberdade exterior” (p. 61), consiste em propiciar ao aluno o espaço para a sua aprendizagem, permitindo que dialogue, transite, converse com os colegas, explore materiais fora da configuração escolar tradicional, pois não existirá aprendizagem se não estiverem na ação, como apregoavam os gregos, “de corpo e alma”.

> Para a criança e o jovem deve, por isso mesmo, haver período de quieta reflexão. Mas para que haja genuína reflexão, é necessário que tais períodos sejam breves, sucedam a períodos de ação e sejam utilizados para organizar o que se aprendeu nesses períodos de atividade em que as mãos e outras partes do corpo, além do cérebro estiveram em exercício. [...] Em todos os aspectos que mencionamos, a liberdade de ação é sempre, contudo, um meio para a liberdade de julgamento e para se poder pôr em execução os propósitos tomados. Varia de indivíduo para indivíduo e quantidade de liberdade física necessária, tendendo naturalmente a decrescer com a crescente maturidade. A sua completa ausência impede, contudo, mesmo a pessoa madura de ter contactos indispensáveis ao exercício normal de sua inteligência. A quantidade e a qualidade desse tipo de livre atividade para o crescimento normal é problema que deve ocupar a reflexão do educador, em todas as fases de desenvolvimento do educando (DEWEY, 1979, p. 61-62).



Figura 20 – Finalização da produção de bonecos para o teatro de sombras (março de 2015).
Fonte: A autora.

É valoroso também que o aluno entenda todo o contexto do conteúdo a ser trabalhado no projeto, pois o ensino de arte não pode se calçar apenas na livre expressão. Obviamente expressar-se é importante, porém, como ressalta Michael Parsons em seu texto *Currículo, arte e cognição integrados* (2008), não pode ter um fim em si mesma. Ou, como salienta Salles (1998), porque a expressão já está inclusa no processo criativo.

Outro ponto a se observar aparece no fato de que autores como Ana Mae Barbosa (2012), Maria Fusari e Maria Heloísa Ferraz (2010), Howard Gardner (1995) e Michael Parsons (2008) convergem e criticam o "fazer por fazer" em sala de aula, pois não possui um significado pedagógico e uma intencionalidade do educador. Assim, ao pensar num projeto interdisciplinar é necessário que o educador organize um trabalho escolar que contribua para a construção de pensamentos e conhecimentos integrados.

Para tanto, a qualidade de suas aulas dependerá sempre da continuidade que o educador dá a sua formação e a sua formatividade. Formatividade no sentido daquilo que ele toma para si como arte, sem se referir a que todo arte educador seja artista, mas que tenha profundo conhecimento em sua área de atuação. Sob o ponto de vista de Ferraz & Fusari (2010, p. 51) "os alunos têm o direito de contar com professores que estudem e saibam arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional, internacional".

Daí a importância da pesquisa no campo educacional no processo de ensino aprendizagem em arte: para observar como as crianças e os adolescentes reagem enquanto estão centrados em suas atividades ou sobre como se organizam na produção dessa atividade.[49]

> Vocês imaginavam que o teatro de sombras exigia um monte de coisas assim? Tendo que pensar, criar e produzir... E aí...? (educadora)... A nossa história trata-se do desaparecimento de uma princesa que se chama Angélica e seu noivo, o príncipe Christofer sai para procura-la, aí ele encontra um ogro e precisa lutar com ele para chegar até o castelo, encontrar a sua noiva e fim[50] (ALUNO 5).

São exemplos de preocupações centrais em aulas e que conduzem a reflexões constantes sobre a práxis educativa. Reflexões que aproximam o ensino dos propósitos da vida, fundamentando que o conhecimento se apresenta pela oralidade, pelo "ver" e pelo "ler" o mundo que nos rodeia. Do mesmo modo, um projeto não se completa sem a valia do

[49] Para a apresentação neste estudo de caso, apresentaremos o processo de criação do grupo D (foto ao lado)
[50] Fragmentos de aula: vídeo 23 de fevereiro de 2015.

fazer e da experiência, quando nos referimos ao ensino de arte e prezamos uma educação humanista.



Figura 21 – Produção dos bonecos para o teatro de sombra (fev. de 2015).

Fonte: A autora.

O educador deve partir de tais reflexões se quer tomar as rédeas de suas aulas e torná-las autorais de acordo com as necessidades que presencia na coletividade, com seus alunos, por isso, nestes estudos ultrapassamos as preocupações do segmento linear do Currículo do estado de São Paulo. Porque projetos de trabalho se constroem pelo interesse e pela curiosidade dos alunos; considerando a sala de aula um organismo vivo e rizomático de onde partimos para os conteúdos, mas sem a certeza sobre como isso se dará ao final.

Na concepção de nossa proposta valorizamos do mesmo modo o que ressalta Apoline Torregrosa em *Climatosofía de la formación artística* (2012, p. 34) sobre a liberdade dada aos alunos nos espaços de aprendizagem, pois tudo o que está a nossa volta favorece o processo: o ambiente, o clima, a relação professor/aluno "*ya que la experiencia es la transacción de una persona con su entorno*".[51]

De acordo com a pesquisadora, é preciso inseri-los em "microclimas" geradores de experiências, que são sucitados pela coletividade, pelos trabalhos de descobertas e pelos espaços disponíveis para o bom desenvolvimento das aulas de arte, pois todo o conjunto

[51] "porque a experiência é a operação de uma pessoa com seu ambiente" (Tradução nossa).

beneficia a prática. Por isso, a metáfora que utiliza na relação ambiente *versus* elementos atmosféricos tem a ver com a "temperatura emocional" estabelecida em sala de aula, na qual é importante estar pleno: devolvendo o corpo para o espaço para se explorar todas as suas dimensões de encontros, coletividade, aberturas, imaginação e criatividade.

Daí as ideias de Torregrosa serem inspiradoras. Há preocupação com um aprendizado dos alunos que vá além do currículo, uma vez que, dentro de uma mesma situação de aprendizagem, somam-se propósitos anteriores à relação com a arte participativa que os retiram do *status* de contemplação. Por esses motivos, os conteúdos não "ditam as regras", quando vemos a escola e a sala de aula como ambientes facilitadores de "climas" que contribuam para a formação de suas identidades e de pertencimento a uma sociedade cultural.

> Religar cuerpo y espacio permite generar espacios de convivencia; ya no es a un espacio que nos referimos, sino a un territorio de pertenencia, una dimensión de la educación artística que se conforma, que opera en paralelo a la institución y al sistema. Se comparte así un espíritu colectivo y espacial del aprendizaje, que genera una energía colectiva a modo de corriente cálida. La educación artística favorece estas instancias de aventuras intensas, de efervescencias, de comunidad emocional, de interacción y encuentros (TORREGROSA LABORIE, 2012, p. 38).[52]

Entretanto, somente a ambiência não será relevante na apreensão do conhecimento. Há também de se estabelecer pedagogicamente metas possiveis e passíveis de serem alcançadas, nas quais o arte educador preveja esses contornos pedagógicos que criem e busquem mecanismos para um bom plano de trabalho a partir de um projeto autoral que ele acredite ser, de fato, contribuinte para a aprendizagem.



Figura 22 – Preparação para a apresentação do teatro (30 de mar. *2015)*.
Fonte: A autora.

[52] **Tradução nossa:** Conectar corpo e espaço permite a geração de espaços de convivência; já não se trata mais de um espaço, mas sim de um território de pertencimento, uma dimensão da educação artística que se conforma, que opera em paralelo com a instituição e o sistema. Se compartilha, assim, um espírito coletivo e espacial de aprendizagem, o que gera uma energia coletiva como uma corrente aquecida. A arte-educação favorece essas instâncias de aventuras intensas, de efervescência, de comunhão emocional, de interação e encontros.

Consequentemente, discorrendo sobre o que já vimos, para a finalização desse processo foram necessárias 10 aulas de 50 minutos cada uma, entre produções e apresentações, computando também a mostra dos teatros à própria sala e depois para outras turmas da escola.



Figura 23 – Apresentação do Teatro pelo mesmo grupo (*30 mar. 2015)* - recortes de vídeos
Fonte: A Autora.

Assim, percorremos as nossas descobertas conjuntas, mesmo com a dificuldade de espaços e materiais, pois é a qualidade da experiência em sala de aula o estimulante dessas correlações. No caso dessa, pode até parecer um processo simples, com a feitura de bonecos em papelões, palitos de churrasco, papéis e tintas; no entanto, houve todo um processo que criou esse movimento interno, cujos resultados surpreenderam as expectativas, já que na apresentação dos teatros, percebemos com clareza o resultado do trabalho em grupo, a articulação entre a história, as produções visuais bem como o reconhecimento contextual da atividade e o domínio da técnica aprendida e apreendida.

Quando trabalhamos na direção da autonomia de nossos alunos os resultados são visíveis. A fruição é algo construído quando se educa o olhar. Acredito que por meio dessas aulas/projetos nos vimos corroborando para a formação de fruidores, tendo em vista



Figura 24 – Apresentação do resultado para a sala (06 abril de 2015)
Recortes de vídeos
Fonte: A autora.

que os diálogos gerado a partir deles foram muitos ricos, conforme percebemos nas transcrições dos depoimentos registrados em vídeos.

> *Como é a gente ver o trabalho que a gente produziu num telão, observado por outros? (educadora). É bom, porque daí a gente pode ver o que a gente fez e pode melhorar na próxima apresentação. (aluno 6) E o que mais?...Como é que foi trabalhar em grupo, produzir a história? (educadora). Foi legal porque eu nunca tinha trabalhado com isso, aí eu fiquei meio nervoso de ver todo mundo na minha frente olhando pro teatro e eu achei que não ia sair legal, mas no final deu tudo certo (aluno 6). E o que você achou mais difícil na concepção desse projeto? (educadora) Pra mim foi muito legal porque nós não sabíamos que ia sair bonito assim... Não sabia que aquele papel lá que você trouxe -- referindo-se ao celofane -- dava certo. A parte mais difícil foi que eu fiquei com medo de mexer os bonecos e não aparecer nada... (aluno 7) [...] O mais complicado foi fazer a fala... (aluna 8). Fazer a fala? (educadora) É Prô, porque foi tudo improviso, porque a gente não ensaiou a fala direito, né? (Aluna 8) -- olha para o grupo com desaprovação*
>
> *Nossa! Essa experiência foi muito legal. E foi mais fácil trabalhar em grupo porque cada um teve uma função (aluno 9) [...] A parte mais difícil foi mexer os bonecos e contar a história ao mesmo tempo (aluna 10).*
>
> *Mas é legal quando a gente começa assim, desde a primeira ideia... Do processo de criação e produção e aí depois ver a ideia pronta? Será que o artista passa por isso também? (educadora) Passa! Todo mundo que está no meio da arte passa por isso (aluno 11). Também acho! (educadora)*
>
> *Foi muito legal, porque nós trabalhamos em grupo, sozinho ia ser difícil fazer isso... Daí, até pensar na história... (aluno 12) [...] O contraste com aquela tela branca e a tinta preta dos bonecos, eu achei que não ia dar certo, mas depois nos vídeos eu percebi que o contraste também deu volume na hora da projeção. Eu achei que ia aparecer só uma "coisinha vermelha" --- referindo-se aos olhos de celofane --, e ia ficar assim... (aluno 13). [...] E também foi muito difícil a parte de apresentar porque dá medo da gente errar alguma coisa e passar vergonha... (aluno 12). Foi muito legal o que a gente fez, eu pensei que não ia dar tudo certo, né, mas no final deu. Todo mundo foi bem! (aluno 14). Para nós foi difícil porque nós perdemos aquele papel lá... -- referindo-se ao storyboard -- e tivemos que correr para fazer uma história... Mas no tempo nós conseguimos... Todo mundo ajudou um ao outro, mas foi difícil iluminar e mexer os bonequinhos* (*aluno* 12).
>
> *A luz tem de estar em contato com o boneco, né? Aí dá medo de não aproximar direito pelo movimento, isso é totalmente normal. (educadora). É, pode dar aquele "negócio", meio que sombras tremidas e dificultar de ver a cena... (aluno 12). Aí, o que aconteceu provou que, como vocês trabalharam em grupo, vocês se viram ali:*

> *Aí, perdemos o storyboard, aí vocês começaram a pensar em como resolver... (educadora) Então colocaram aquela chuvinha e até outros elementos que vocês não tinham previsto, mas que se deu pela improvisação... (educadora). É, não era assim, mas daí a gente correu e fez essa... aí inventamos a chuvinha e tudo!* (aluno 12)[53]

O fator preponderante para eles consistiu no trabalho colaborativo, por se referir a uma experiência artística que demandou vários passos. Segundo Barbosa & Horn (2008, p. 60), é preciso formar a "memória pedagógica do trabalho [...]. O registro propicia a construção social da escrita e valoriza umas das dimensões do uso social da língua". Portanto, documentando torna-se possível ao educador refletir sobre as suas práticas – organização dos processos criativos similarmente relevante ao aluno para o acompanhamento de seu desenvolvimento.

Por isso, sugerimos que a cada finalização das estapas redijam narrativas perceptivas. Através delas podemos acompanhar o desempenho de cada um, perceber as suas dificuldades, seus apontamentos, assim como utilizá-las como forma de avaliação, entendendo o avaliar em arte como um processo contínuo, respeitando, no ato avaliativo, o percurso pessoal de cada aluno.

Por meio de suas escritas, podemos avaliar também o andamento de nossas aulas, uma vez que não há melhor forma de analisar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem senão a partir da própria compreensão do aluno, mensurando os seus percursos e o resultado de seus processos criativos. É uma maneira funcional de avaliar a nós mesmos como propositores, não nos apoiando em avaliações centradas em questões objetivas ou provas tradicionais baseadas em perguntas e respostas,[54] conforme os exemplos de narrativas abaixo.

[53] Transcrição de diálogos em audiovisual de aula em 30 de março de 2015, duração 06'44".
[54] Para melhor entendimento do leitor, as narrativas foram corrigidas e inserimos comentários em alguns trechos. Nos anexos seguem cópias das escritas originais dos alunos.

Narrativa Perceptiva 1[55]

Teatro de Sombras

Nos primeiros dias de aula a professora Eleni começou a falar sobre o Teatro de Sombras. Bom, eu achei muito interessante.

A professora explicou tudo certinho e começamos a montar grupos. Então nós desenhamos e recortamos os bonecos, pintamos os bonecos (de tinta preta), depois fizemos a caixa de projeção e fomos apresentar.

Nós fizemos o teatro porque era uma matéria da apostila e valia nota.

Nós usamos bastante materiais como tintas, papéis, caixas, papel celofane, lápis e borracha, etc.... Trabalhamos em grupo de cinco pessoas.

A história do meu grupo falou sobre um menino e uma menina que se amavam, mas a sua família era contra (a família da menina).

Eu gostei mais da parte da apresentação (de todos os grupos).

Eu tive mais dificuldade na parte de recortar o papel, porque o papel era duro.

Eu aprendi a trabalhar em grupo! (ALUNA 15, 2015, 6º ano A)

Narrativa 2

Eu aprendi como fazer o processo de luz e sombra, foi um pouco difícil e um pouco fácil. A parte fácil foi pintar as personagens, desenhar e colocar o papel celofane. A parte difícil foi cortar a caixa e ensaiar para apresentar para todos os meus colegas.

As aulas em seguida foram legais, fui aprendendo como foi a história das pinturas que aparecem na apostila. Eu gostei mais da pintura da "Moça com brinco de pérolas" porque foi interessante, eu assisti ao filme com a professora e foi bem legal.

[55] Cf.: anexos D e E

> *Espero que as aulas em diante continuem assim, aprendendo várias coisas diferentes* (ALUNA 16, 2015, 6º ano A)

9.3 NARRATIVAS SOBRE LUZ E SOMBRA NAS ARTES VISUAIS

Conforme ressalta a aluna em sua narrativa *"As aulas em seguida foram legais, fui aprendendo como foi a história das pinturas que aparecem na apostila*". Na etapa referida passamos a falar sobre luz e sombra nas artes visuais, apoiados nos *Cadernos,* que são ricos imageticamente. Adentramos a *Situação de Aprendizagem 3 – Artes Visuais,*[56] que traz seis obras a respeito do prisma da luz e sombra em diferentes épocas: Johannes Vermeer. *Moça com brinco de pérola*, 1665; Pablo Picasso, *Cabeça de mulher* (Fernande) 1909; Umberto Boccioni, *Dinamismo de um jogador de futebol*, 1913; Marc Chagall, *Série vermelha e azul* (detalhe), 1960; Vitral, dimensões variadas; Catedral gótica de St. Etienne, Metz, França; Carmela Gross, *Uma casa*, 2007; Instalação, *Aurora, 2007;* Instalação.

Como complemento à atividade separamos do *youtube* diversificados fragmentos do filme *A menina com brinco de pérolas* (2004) e sobre o tema luz e sombra nas artes visuais, perpassando, além dos vitrais de Chagall, os vitrais góticos bem como entrevistas dos processos criativos da artista Carmela Gross, mais propriamente sobre as obras *Aurora* (2007) e *Uma casa* (2007), sugeridas pelo currículo de arte, pois o vídeo estende o conteúdo e aproxima os alunos de seus períodos, personificando os artistas através de seus processos de criação.

Configura-se num meio de apresentar aos alunos a relação da intencionalidade *versus* a criação, o que faz do vídeo nas aulas de arte uma ferramenta facilitadora de diálogos, pois a imagem em movimento atua como interlocutora eficiente na educação contemporânea, especialmente quando estamos longe dos grandes centros urbanos e não dispomos de museus e galerias de arte para mediação do conhecimento artístico dos alunos.

Percebemos, assim, que ao iniciar um projeto muitas são as ideias possíveis ao direcionarmos um tema de estudo. Porém, elas devem ser acrescidas por nossas proposições e, consequentemente, pelas de nossos alunos. Como na que fizemos visamos ampliar os

[56] Imagens contidas no **Caderno do Aluno**, SEE/SP, 2014-2017, p. 25-28.

repertórios para que os alunos pudessem compreender a luz, a sombra e a cor como elementos estéticos presentes nas várias linguagens da arte, ponderando o que aponta Mattar (2010),

> [...] o currículo e o próprio processo educativo podem ser concebidos como campos de investigação e experimentação, capazes de gerar conhecimentos. Essa compreensão por parte dos educadores poderia garantir o caráter problemático das práticas pedagógicas, afastando-os das armadilhas das soluções mágicas sugeridas. Isto está relacionado à conquista de sua autonomia (MATTAR, 2010, p. 168).

Voltando um pouco aos aspectos da sondagem com os professores de arte, e correlacionando ao que diz Mattar (2010), quando questionados sobre a possibilidade de autoria, tendo o currículo como material norteador, 84,7%, a maioria deles aponta que sim, alguns com muita clareza, enquanto outros questionam a qualidade e a quantidade de informações contidas nos *Cadernos*.

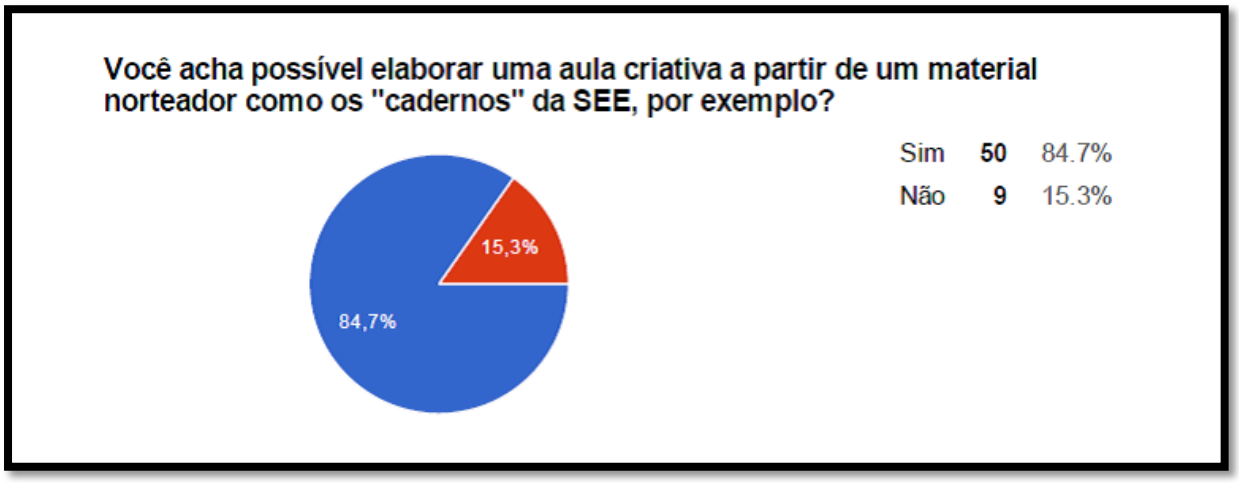


Figura 25 – Pesquisa sobre possibilidade de elaboração de aula criativa.
Fonte: A autora.

> *Na verdade, o ser criativo independe dos cadernos, é mais uma iniciativa do professor. Os cadernos são um fermento para o processo*. (A.O.J). *Geralmente não fico presa às apostilas tenho bastante facilidade de criar algo novo tendo a apostila como referência* (A.P). *Adaptando o que o material propõe, dá essa abertura criativa para o desenvolvimento das aulas* (T.R). *Tudo é possível, mas o professor tem que ir um pouco além do bê-á-bá da apostila para a aula ficar mais interessante* (S.S). *Podemos utilizar o conteúdo, desenvolvê-lo e acrescentar atividades, estímulos e propostas* (S.A.F). *Desde que não entenda como uma bula ou um dogma, que se proponha a reinventar aquele material. Os cadernos possuem muitas possibilidades de proposições de ações criativas no ambiente escolar, cabe ao professor atento se conectar a essas proposições e fazer acontecer com os estudantes e outros parceiros escolares* (A.L.A).

Em contrapartida,

> *Seria possível utilizá-lo como norteador, a não ser que pudesse trabalhar com cada linguagem o semestre inteiro* (D.C.J.G). *Os Cadernos "engessam" o conteúdo* (G.). *São conteúdos terríveis de trabalhar, aliás não se tem conteúdo, tem um pouco de cada coisa e tudo pela metade* (S.S). *É muito difícil, pois os alunos não têm noção de conteúdos anteriores... Só acho o material incompleto, assim temos sempre que procurar mais recursos para usá-lo* (L.M.) (SONDAGEM EDUCADORES, 2015/2016)

Laurence Stenhouse, em *La Investigación como base de la enseñanza* (1989), enfatiza a aula como laboratório e a educação como experimento. Tal e qual, cabe ao educador inquietar-se, indagar, dialogar, aprender e reaprender todos os dias, pois currículos prescritos, atividades homogeneizadas, avaliações padronizadas e aulas expositivas como único modo de instrução não são condizentes com um processo de aprendizagem no qual o primordial reside na pessoa e na liberdade de aprender.

> Un nuevo curriculum expresa unas ideias en términos de práctica y uma práctica de las disciplinas por ideias. Yo afirmaría que éste es el mejor modo de operar com las ideias educativas. En el curriculum, el educador mantiene sus pies in tierra gracias a la continua necesidad de someter sus propuestas al escrutinio crítico de los profesores que trabajan con éstas em la práctica. Y como se hallan relacionadas con la práctica, las ideias se tornam posesión del profesor[57] (STENHOUSE, 1985, p. 97).

Logo, para Stenhouse (1989), o bom currículo resulta naquele que prevê o envolvimento dos estudantes e dos professores em sua estruturação, construído através de discussões e hipóteses definidas entre os pares sobre o que vão aprender, como vão aprender e o que querem aprender dentro de um currículo voltado à prática, investigado, experienciado e criativo. Embora, segundo ele, isso nem sempre seja possível, devido às imposições burocráticas dos órgãos responsáveis por sua elaboração.

Para tanto, é necessária uma postura firme do educador ante o que lhe é imposto como currículo, como nesse caso fazemos uso das sugestões curriculares para o ensino de arte disponibilizadas pela SEE/SP, mas elas não regem o andamento das aulas e atividades.

[57] "Um novo currículo expressa ideias em termos de prática e uma prática de disciplinas por ideias. Eu diria que esta é a melhor maneira de operar com ideias educativas. No currículo, o educador mantém os pés no chão graças à necessidade contínua de apresentar as suas propostas ao escrutínio crítico de professores que trabalham com estas práticas. E como as ideias estão relacionadas com a prática, o professor se apropria delas" (Tradução nossa).

É promovendo uma aprendizagem em arte orgânica e que dispensa formas prontas, consoante a Stenhouse, que passamos a observar o currículo como proposição, e não como metodologia. São passos a serem seguidos, se quisermos ser educadores que intentam sair do conformismo e da homogeneização, dado que a educação e o ensino devem ser vistos como um ato criativo que se constrói pela prática.



Figura 26 – Recortes da aula de 15 de junho de 2015.
Fonte: A autora.

Visões como as de Stenhouse sobre Educação, abertas a possibilidades, contribuem com a de um educador propositor ao vislumbrar um currículo fluído, a sala de aula como um espaço de curiosidade e envolvimentos. A partir dessas considerações iniciamos a etapa do projeto voltada às Artes Visuais, tendo como apoio a *Situação de Aprendizagem 3* (p. 25) do *Caderno do Aluno*.

O objetivo consistiu em percorrer todas as obras apresentadas e promover um diálogo interpretativo; somente quando passássemos aos vídeos discorreríamos sobre as questões históricas, conceituais e estéticas de cada uma. Como ressalta Ana Mae (2012), a Abordagem Triangular pode ocorrer em "ziguezagues", e foi significativo perceber que, por conhecerem anteriormente as obras, a aula audiovisual interligou os conteúdos as e proposições, conforme transcrições de aula apresentadas as seguir.[58]

Vamos falar sobre luz e sombra nas artes visuais. É possível perceber movimento na pintura? Numa pintura estática a gente consegue perceber o movimento ocasionado pela luz? (educadora). Por exemplo, nesta Moça com brinco de pérolas, que tipo de movimento vocês percebem? [...] Ela parece estar triste (...) (aluno 17) Não, ela está pensativa... [...] (aluno 18) Será que essa pintura do Vermeer, teria a mesma vivacidade sem que ele tivesse utilizado a luz? (educadora) Não!(aluna 19). Não, por quê? (educadora). [...] Senão ele não teria esse efeito sobre o rosto dela... a luz acentua os traços e o semblante dela... [...] (aluna 19)
Nessa aqui eu percebo a luz n o cabelo Aqui... ó... tá fazendo sombra na parte de baixo [...](aluno 13). Aí, eu pergunto pra vocês: essa iluminação... Essa luz é devido a algum spot sobre a pintura ou o pintor já a trabalhou de uma maneira em que ela refletisse a luz? (educadora). [...] spots e holofotes... (alunos) Será que o artista dentro desse processo não trabalhou a luminosidade da escultura dele independente de ter uma luz sobreposta ou não? (educadora) Sim! Ele teve que ajustar da melhor forma a iluminação (aluno 11).

[58] Transcrição de registro audiovisual sobre diálogo de aula: sobre luz e sombra nas artes visuais, 5'44" em 15 de junho de 2015.

Aí, a gente vê na página seguinte uma outra obra que se chama Dinamismo de um jogador de futebol, 1913, de Umberto Boccioni... E por que será que ele deu esse nome, dinamismo de um jogador de futebol? Será que a palavra dinamismo do título...Prestem atenção! Tem a ver com a pintura? (educadora) [...] Não! (alunos). [...] Por exemplo, o que tem no futebol? O futebol é feito de que? (educadora) [...]. Bola, jogadores, gol, campo...(aluno 20). E os caras, por exemplo, andam correm...Como é que é o movimento do futebol? (educadora) Eles andam, correm... Tem posicionamentos... (aluno 20) .Mas é um esporte de alto movimento? (educadora). Ah, então aqui é um jogador se movimentando...(aluno 11). Será que o artista não buscou isso...Esse movimento...Por exemplo, se a gente tá vendo um filme...Vocês já viram trem bala? (educadora) Não! (alunos). Se a gente tá vendo um filme, quando passa um metrô...Alguém aqui já andou de metrô? (educadora). Eu...(aluno 6). Quando passa o metrô, você vê as imagens, elas não ficam meio... (educadora) [...] embaçadas pelo movimento (aluno 8). Pelo movimento, a alta velocidade faz com que elas desfoquem...(educadora). [...] Será que essa relação que ele está passando... Ele não quer demonstrar isso?...Esse movimento do futebol? (educadora). Então acho que com essa imagem ele mostra que 'indo rápido' vai demostrar o corpo do jogador com energia – fazendo gestos com as mãos (aluno 20).

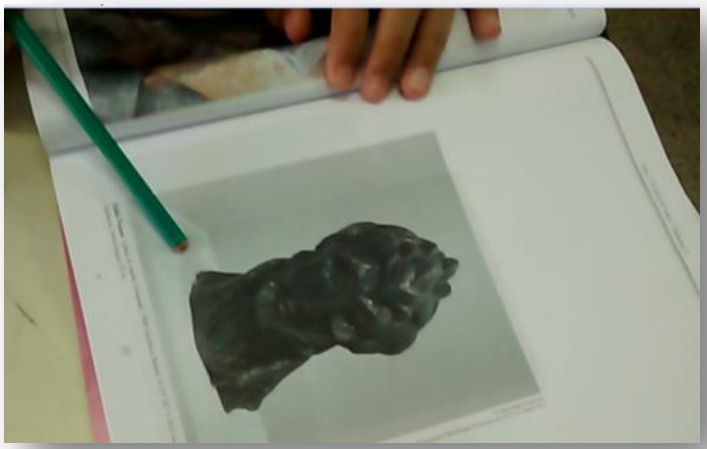


Figura 27 – Recortes da aula de 15 de j*unho de 2015.*
Fonte: A autora.

Olha, professora, parece que tem a cabeça do jogador aqui,ó! Ó, aqui, ó, a orelha! (aluno 13). Talvez ele tenha querido representar isso...Porque lembra do que eu falei para vocês, gente? A Arte não é figurativa...Figurativa no sentido de ser desenho que a gente compreenda. Arte é leitura. Cada um tem a sua leitura da obra. Então, não dá pra gente pensar só no desenho, no figurativo...naquilo que a gente consegue enxergar a forma, senão não existiram outros tipos de pinturas na



Figura 28 – Recortes da aula (15 j*unho de 2015).*
Fonte: A autora.

arte, como a Arte Abstrata ou como a Arte Contemporânea hoje, que tem todo esse envolvimento, tá? (educadora)

Continuamos a aula com a apresentação dos vídeos. O *datashow* estava quebrado. Tive de me valer de uma televisão. Contudo, importa o educador pensar em projetos de trabalho que levem o aluno a dialogar com variadas obras e períodos artísticos, como no relatório abaixo.



Figura 29 – Aula e pesquisa sobre Luz e sombra nas artes visuais (15 jun. 2015).

Neste memento da aula estávamos na Sala de Leitura conhecendo, situando e discutindo as obras em seus contextos hostóricos, políticos, sociais, culturais e estéticos por meio dos vídeos. Na medida em que adentrávamos em cada uma delas ou a pedido de algum aluno, parávamos e dialogávamos sobre o que aprendiam sobre a luz.

Fonte: A autora



Figura 30 – Recortes da aula (15 j*unho de 2015).*
Fonte: A autora.

Relório dos Vídeos[59]

1) *Autor Johannes Veermer*

Pintura Produzida: Moça com brinco de pérola
Eu vi a importância de luz quando nós a observamos com atenção. No segundo trecho eu vi como a luz se destaca na pintura e como a pintura surgiu através da luz.

2) *Autor Marc Chagall*

Obra produzida: Vitral em dimensões variadas, cores e luz
Ele fez esse tipo de jogo de variadas cores e a luz reflete no ambiente que, a partir desse vitral, não só recebeu cor como também a luz que se destaca nele e na cor deixando-o mais colorido.

3) *Autora Carmela Gross*

Obra produzida: Instalações de lâmpadas fluorescentes e tripés metálicos.
Carmela Gross diz que em S.P. onde ela vive, as luzes das ruas e de túneis tem a ver com o trabalho dela. Essas luzes fluorescentes nas imagens são obras feitas por ela com lâmpadas apoiadas em tripés metálicos. É também a mesma obra da outra imagem, mas com a estrutura de ferro (ALUNA, 2015, 6º ano A)

Um ensino flexível e aulas abertas favorecem passagens para outros conhecimentos em arte, e o diálogo oportuniza outros saberes. A interdisciplinaridade favorece a integração de conhecimentos, por isso contribui para a compreensão entre duas ou mais linguagens, já que no campo artístico elas se entrelaçam e se aproximam. No ensino de arte torna-se necessário que o arte educador valorize essas interconexões possíveis nos territórios artísticos e compreenda que a interdisciplinaridade equivale a uma maneira de ultrapassar a visão fragmentada da produção de conhecimento.

Para aqueles que embasam suas aulas nas ações da Abordagem Triangular, a experiência é imperativa. Todavia, o educador deve ter ciência de que não se tratam de releituras, pois quem conhece a Abordagem Triangular sabe que Ana Mae, em *A Imagem no Ensino de Arte* (2012), salienta com insatisfação a confusão que ocorre entre os professores sobre releitura, completando, que "para demonstrar meu repúdio à ideia de que receio a

[59] CF.: o original no anexo F.

releitura, substitui na presente edição a palavra por interpretação" (BARBOSA, 2012, p. XXIX).

Sabemos também que ao propormos ateliês artísticos em escolas públicas esbarramos, como já disse, na falta de material. Então, sob essa perspectiva, dentro do projeto seria inviável partir para pinturas em telas, tampouco estruturar uma instalação a partir de luzes fluorescentes. Contudo, jamais devemos abrir mão de inserir, em nossas proposições, momentos "climatosóficos" e de criação.



Figura 31 – Aula e pesquisa sobre Luz e Sombra na artes visuais – *Produção de pintura vitral (25 junho de 2015).*
Fonte: A autora.

Momentos esses em que saímos da configuração serial de uma aula e transformamos o nosso espaço em possibilidades de fazeres. Por isso, analisamos as imagens contidas nos *Cadernos*, ao nos depararmos novamente com a obra *Série vermelha e azul,* 1960, de Marc Chagall tivemos "um estalo" e percebemos a possibilidade de partir para o vitral, por se mostrar uma proposição mais palpável naquele momento, já que tínhamos tintas para vitral e poderíamos disponibilizá-las aos alunos. Porém, ainda havia uma barreira: o suporte.

Não seria possível para a escola comprar recortes de vidros. Nos vidros da sala de aula certamente não obteríamos autorização para a criação do vitral. Logo, não nos restava outra opção senão a de improvisar, lembrando-se que as folhas de acetato transparentes que possuíamos nos possibilitavam a feitura da atividade que, sugerida em duplas, começara por um esboço em folha sulfite, com o objetivo de que compusessem juntos os seus processo criativos, mas com intencionalidade.

> No contato com diferentes percursos criativos, percebe-se que a produção de uma obra é uma trama complexa de propósitos e buscas: problemas, hipóteses, testagens, soluções, encontros e desencontros. Portanto, longe de linearidades, o que se percebe é uma rede de tendências que se inter-relacionam (SALLES, 1998, p. 36).

Em decorrência do período das férias de julho, voltamos ao projeto em agosto. Os alunos estavam irrequietos para continuar as produções artísticas, pois criar, para eles, consiste em ter a liberdade de se permitir fazer o que se tem prazer. E é essa experimentação e no se envolver com a matéria seja ela qual for, que geram o movimento criador, posto que a "experimentação está, portanto, relacionada ao conceito de trabalho contínuo. Trabalho mental e físico agindo, permanentemente, um sobre o outro" (SALLES, 1998, p. 148).

Cabe lembrar a relevância de que entrem em contato com aquilo que querem criar, esboçar e degustar todos os processos, sem pressa e como ação intencional e planejada, refletindo constantemente na qualidade desta experiência e na indissociabilidade desse fazer. Do mesmo modo, discutir com os alunos sobre o fato de que suas produções não são obras de arte, mas produtos de suas experimentações, é uma preocupação para que entendam também o universo comercial da arte e o poder mercadológico que a Arte possui.

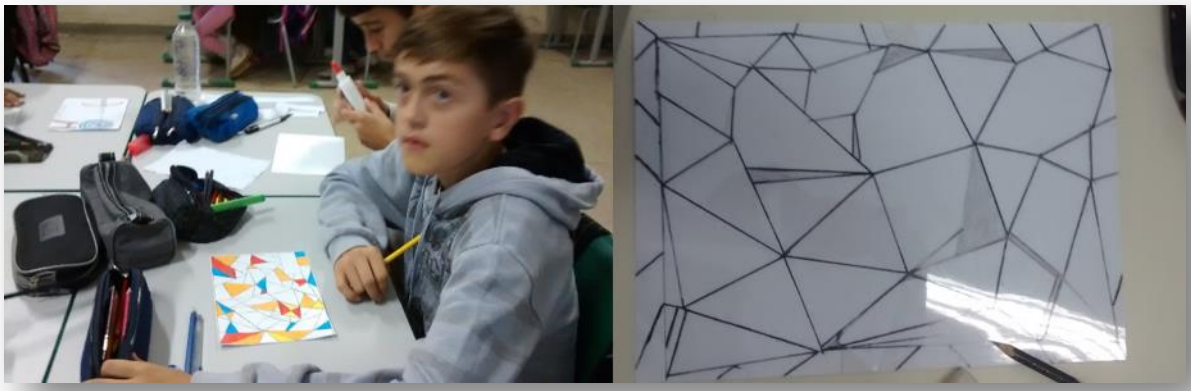


Figura 32 – Aula e pesquisa sobre Luz e Sombra na artes visuais – *Produção de pintura vitral (10 de agosto de 2015).*
Fonte: A autora.

Somam-se a essas etapas a inter-relação do contextualizar, do interpretar e do fazer, logo, é bom deixar claro ao aluno que experienciar a técnica não resulta em reproduzir o modo como o artista fez, e sim criar a sua a partir dela, fundamentados. Barbosa (2012, p. 27) salienta que a "arte na educação não é mero exercício escolar" e nós, arte educadores, devemos fazer da experiência em sala de aula uma expansão do entendimento artístico, uma vez que dentro de um mesmo conteúdo há múltiplas possibilidades exploratórias.

Assim, conforme anotações em diários de bordo, percebemos que pelo fato de os alunos nunca terem trabalhado com tintas, senão as escolares, geralmente a guache e a acrílica, estranharam a textura e o cheiro do esmalte bem como o seu processo de diluição em terebentina – passos valorosos quando queremos nos apropriar da técnica. Houve

adaptação ao suporte, o acetato: liso, transparente, rígido, diferente, visto que os “recursos ou procedimentos criativos são esses meios de concretização da obra. Em outras palavras, são os modos de expressão ou formas de ação que envolvem manipulação e, consequentemente, transformação da matéria” (SALLES, 1998, p. 104).

> Sempre que possível, a aprendizagem artística deve organizar-se em torno de projetos significativos, executados num período de tempo significativo, que proporcionem uma ampla oportunidade de *feedback*, discussão e reflexão. Esses projetos provavelmente irão interessar aos alunos, motivá-los e encorajá-los a desenvolver capacidades; e provavelmente exercerão um impacto prolongado sobre a competência e o entendimento do aluno (GARDNER, 1995, p. 124).

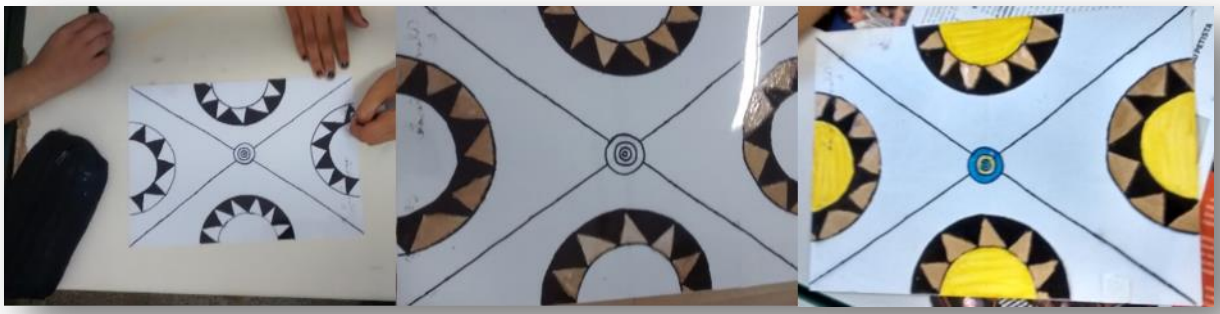


Figura 33 – Aula e pesquisa sobre Luz e Sombra na artes visuais – Produção de pintura vitral (17 de agosto de 2015).
Fonte: A autora.

A concretização desse passo demandou de junho a setembro, por termos apenas duas aulas semanais. Nesse tempo também estão inclusos a concepção, o planejamento, o diálogo entre os alunos, a apreensão da técnica, o reconhecimento de materiais e a feitura de suas produções. Como avaliação e registro, da mesma forma que na atividade anterior, eles produziram as narrativas dos processos criativos, por acreditarmos que as escritas facilitam ao aluno compreender o seu fazer e, igualmente ao professor, que pode avaliá-lo através de suas perceptividades de acordo com suas interpretações de aulas, contextualizações e entendimentos artísticos.



Figura 34 – Aula e pesquisa sobre Luz e Sombra na artes visuais - Produção de pintura vitral (17 de agosto de 2015).
Fonte: A autora.

Narrativa Perceptiva 1[60]

Johannes Vermeer – *Moça com brinco de pérolas*
Johannes Vermeer, diz no vídeo na primeira parte que deu um acabamento de luz, que diferencia a luz da sombra. Ele fala se alguém limpasse aquela janela perto de onde pintava, talvez os raios solares não iriam refletir do mesmo modo que refletia antes do vidro estar limpo.
Marc Chagall – Vitrais
Marc Chagall fez os vitrais utilizando formas geométricas que eram em vidro e que foram se transformando em grandes vitrais que são mais vistos, principalmente em igrejas. E para o vidro se transformar em vitrais, tiveram de usar substâncias químicas. Eles precisam ficar em lugares que obtenham foco de luz.

[60] Cf.: anexos E, F, G.

> *Artistas do Barroco*
> *Os artistas do Barroco utilizam muitas formas tridimensionais. A imagem fica muito mais perto. O fundo que eles fazem é muito mais escuro e a frente bem clara.*
> *Carmela Gross*
> *Carmela Gross diz que ela "se sente parte da cidade". Ela se inspirou em fazer arte com luzes porque passava por túneis muito grandes (a aluna quis referir-se a extenso). Ela acha que os túneis são interessantes por serem muito iluminados.*
> *A artista conta que utiliza em sua arte tripés metálicos e lâmpadas fluorescentes. Ela mora em São Paulo, num lugar que é muito iluminado e de acordo com o seu cotidiano, ela criou a sua arte utilizando muita luz* (ALUNA 21, 2015, 6º ano A).
>
> ----------

Pelas diferentes formas de escrita notamos que os alunos possuem autonomia ao expor as suas ideias, não precisando ser lineares em suas colocações. Como educadores, devemos respeitar a individualidade dos alunos, deixando-os agir da maneira que lhes convier, porque não há uma "template" predeterminada que recebemos antes de adentrar uma sala de aula: o seu desenvolvimento ocorre das experiências que se concluem, levando em consideração as idades e as potencialidades de cada um.

> Narrativa Perceptiva 2
>
> *Eu aprendi que*
> *1º. Que as nuvens têm vários tipos de cores, conforme o vento bate nelas, conforme o sol reflete na umidade das nuvens e para enxergarmos isso, temos que prestar muita atenção nas nuvens.*
> *Em outra parte entendi que se tiver algum lugar como (casas, igrejas, etc.), e bater uma luz em seus vitrais, nós temos um* ***outro sentido de luz*** *[...].*
> *2º. Que nos vitrais de igrejas, as pessoas colocam esses "tipos" de vidros para ter uma sensação agradável e para conhecerem pelas imagens, as passagens bíblicas.*
> *3º Na escultura que Carmela Gross fez* ***veio do ver dela*** *(do jeito que ela vê as luzes em São Paulo), como quando ela passa pelos túneis de carro, as*

> *luzes fluorescentes nas bordas do túnel. A escultura de luzes, ela parece uma casa flutuante, pois ela é apoiada por tripés. Em relação ao seu cotidiano é que ela fez essa escultura.*
> *4º. Que no período Barroco, algumas pessoas -- o aluno se refere a artistas-- decidiram que o"barro poderia ser usado como uma tinta, para fazer quadros", o único problema era que depois de um tempo esse barro secava. Nesse barro tinham muitas cores, algumas claras, outras escuras. Alguns pintores conseguiam transformar as suas obras em tridimensionais com altura, largura e comprimento. "Alguns objetos e pessoas para frente ou para trás" que fazem que o quadro desses pintores tivessem mais realidade e fossem mais bonitos* (ALUNO 22, 2015, 6º ano A).
> ----------

Narrativa Perceptiva 3

Iluminação

> *A iluminação é uma das várias importâncias quando se trata de pinturas e também de outros tipos de arte. Ela é a base da pintura realista, pois dá o efeito necessário, dá movimento e mostra também a posição de tudo o que há na imagem. É importante, pois sem essa luz a figura fica vazia. Nas esculturas isso também é um fator muito importante, pois se trata de uma uma figura tridimensional, então, dependendo do seu local, ela terá a luz natural que esse local fornece* (ALUNA 8., 2015, 6º ano A).
> ----------

São exercícios necessários quando prezamos o ensino da arte como conhecimento e a construção de ideias sobre o que se aprende, como percebemos nessas narrativas, nas quais cada um apresenta a sua forma de descrever: uns mais poéticos e sensíveis, como o aluno da narrativa dois; outros mais técnicos e críticos, como 03 e 01, num tom mais descritivo. É isso mesmo que buscamos, pois, segundo Mattar (2010, p. 167), "a prática educativa deveria estimular a atividade reflexiva e respaldar o pensamento criativo".

9.4 NARRATIVAS ENTRE LUZ, CORPO E MOVIMENTO

Nesse ponto sobre a iluminação na dança, começamos pelos aspectos da incidência da luz sobre os corpos dos bailarinos. Observamos os nossos próprios movimentos ocasionando contrastes pela sombra. Um vídeodança produzido pela arte educadora serviu de incentivo ao processo, até porque, ao propormos um projeto somos influenciados pelos conteúdos que sugerimos e o propósito volta-se, do mesmo modo, ao propositor.

O vídeodança foi desenvolvido para a Mostra Internacional de videodança da Universidade Federal da Amazônia (MIVA), cuja linguagem híbrida entre corpo, espaço e câmera potencializa a ação da luz que incide sobre a bailarina e o mar – dotado de movimentos fluídos pelas ondas.



Figura 35 – Frame de vídeodança *Fortaleza dos sentidos*, 2015.
Disponível em: http://bit.ly/2bnDv56

O processo criativo adveio da percepção das nuances da sombra, que comungava ora com a areia, ora com as ondas que me beijavam os pés; ora com os meus movimentos. Esta seria a sua hipótese: a investigação da relação da visualidade ocasionada pela dinâmica das silhuetas que se distorciam conforme o foco de luz.

A mesma experiência foi sugerida aos meus alunos, que teriam a liberdade de escolher o lugar, as nuances e os processos de trabalho para a composição do videodança. A

única restrição era que buscassem composições musicais que não fizessem parte de seus repertórios, que explorassem uma pesquisa musical pensando na intencionalidade e na interação possíveis entre a criação dos movimentos, do contraste e da música como materialidade.

Na finalização, ficamos surpresos ao assistir aos vídeodanças, pois suas escolhas musicais variavam de Tchaikovsky a trilhas sonoras, o que comprova que alunos são capazes de agir autonomamente numa proposição educacional e trazem uma bagagem surpreendente. Foi importante discutir aspectos sobre a proposta, tais como aproveitar melhor as nuances ocasionadas pela luminosidade do ambiente e da luz natural e que a atividade poderia ser realizada com no máximo quatro alunos, sendo um o responsável por dirigir e registrar a experiência.

As aulas subsequentes reservaram-se a produção e ensaios; os processos finais foram produzidos utilizando celulares e câmeras digitais para o registro dos vídeodanças, como nesses "prints" dos vídeos abaixo. Nessa proposição o intuito não consistiu em formar bailarinos, mas levá-los ao entendimento de que o movimento é parte essencial das artes corporais, como a dança, a performance e o teatro. Portanto, contrastes entre luz e sombra são possíveis, tendo os nossos corpos como matéria.

Dentro dessa prática intentamos correlacionar todas as vivências incitando ações interdisciplinares em arte que extrapolem *Cadernos* da SEE/SP, as salas de aula, os portões escolares e propiciem descobertas aos alunos, como podemos perceber nas narrativas perceptivas desse trio de meninas após a produção da vídeodança,[61]



Figura 36 – Frame de vídeodança produzido pelos alunos
Fonte: A autora.

A

[61] Conforme anexos H, I, J.

> *nossa dança foi inspirada na música Dance Of The Sugar Plum Fairy de Tchaikovsky, onde nós fizemos alguns passos tradicionais do ballet e outros mais improvisados.*
> *Todos participaram de todas as ações, sendo que cada um dançou, filmou e segurou a iluminação.*
> *Dançamos um de cada vez, gravando tudo com o celular e utilizando o flash de outro. Tivemos alguns defeitos no vídeo que será editado* (ALUNAS 08, 21 e 23, 2015, 6º ano A)



Figura: 37 – O contraste do corpo na luz - Frame de vídeo dança produzido pelos alunos.
Fonte: A autora.

Ou neste outro,

> *Videodança*
> *O nosso vídeo foi inspirado na música de Beethoveen For Elise. Nós as alunas J. e A.E iremos dançar passos e gestos de ballet. Nós vimos um vídeo de ballet com meninas dançando com o toque da*

música, elas dançam muito bem ballet, então resolvemos pegar alguns passos do vídeo.

A música For Elise foi escolhida por nós por causa do ritmo do piano, então o toque não é tão lento e também não é tão rápido.

O piano foi escolhido por ter um som suave e foi a nossa preferência. Estávamos apenas escutando os sons e de repente essa música tocou e então foi assim que escolhemos a música.

Como é nossa primeira apresentação tentamos mostrar um pouco do que nós aprendemos.

Depois que explicamos como seria o nosso vídeo, o gravamos. Foi bem legal e tambem foi um pouco difícil de fazer.

Fizemos uma três vezes, só no último saiu bom, por causa de ter ido duas meninas, uma gravava e a outra dançava e vice e versa.

Cada passo que demos foi muito bom, nós nos acalmamos e nos sentimos bem, quando ficamos na ponta do pé, é como pular sem alcançar o chão.

Bom, esperamos que tenham gostado, pois fizemos com muito esforço e carinho.



Figura 38 – O contraste do corpo na luz
Frame de vídeodança produzido pelos alunos.
Fonte: A Autora.

> *Music Exploration*
> *Nós fizemos no meu quarto que é meio escuro, depois colocamos a lanterna em cima da prateleira que iluminou a sombra na parede. O W. ficou na frente da lanterna refletindo a sua sombra na parede, depois eu subi em cima da cama para filmar a sombra.*
> *[...] Usamos lanterna, pois o sol não estava muito forte para refletir a sombra, meu colega ficou em cima da cama para gravar a música da televisão e filmar a sombra que refletia na parede* (alunas 24 e 25, 2015, 6º ano A)

Esses processos não apenas inspiraram os alunos, mas igualmente a mim como arte educadora. Inspiração não no sentindo romantizado da palavra, e sim na essência do fazer e aprender juntos. E nisso resultou o que os alunos apresentaram na medida em que as atividades decorriam e se interligavam: a apropriação das linguagens e a construção do pensamento reflexivo sobre seu próprios processos.

Em termos educacionais, acredito que estratégias de aprendizagem como os projetos, as feituras e os diálogos se configuram em ativadores do pensar em arte e de descobertas de que há um mundo rico lá fora. De que nada está pronto e terminado definitivamente quando estamos em continuidade formativa.

Considerações Finais





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa educacional se afirma em grandes possibilidades para o entendimento de nossa práxis educativa. E na elaboração desse trabalho pedagógico/científico tive por companheiros professores de arte, autores e alunos que me conduziram a aprofundar o tema da aula como ato criativo e do educador como propositor. Porque em educação é importante entender que a inteligência se constrói a partir das experiências de seus próprios sujeitos.

São essas nossas experiências as disparadoras de memórias, projetos, buscas, conhecimentos e ações formados por nossos conhecimentos formais e informais. Assim, ao decidirmos nos tornar educadores, a qualidade de nossas aulas dependerá sempre de nossos interesses, nossa dedicação, de entrega e de muito estudo, pois, como sublinha Nóvoa (2002): o professor está na pessoa e a pessoa está o professor.

Logo, não se concebe uma aula senão na experiência, na coletividade, no saber fazer, opinar, criticar e avaliar; sem estarmos imersos integralmente em nossos propósitos. E isso constitui o que busquei demonstrar: que um projeto educativo é ação por concepção, por considerar o sujeito como criador e propositor de si mesmo. Para tal fim, devemos pensar na inteligência como projeto e em projetos como possibilidades que corroboram com a aprendizagem em arte educação, quando se clarifica que a obra de arte não é um presente do acaso, mas sim uma intencionalidade de seu autor.

Igualmente, torna-se relevante conduzir os alunos a entenderem que os seus passos criativos também são propositais e que a autoria é intrinseca às atividades humanas. Acredito que isso fica claro nas falas, produções e narrativas de meus alunos, tendo a experiência como propulsora de projetos criadores, uma vez que a atividade e o entedimento artísticos não se restringem apenas a artistas e intelectuais.

Autoria/criação nesse caso, ponderando as considerações de Marina (2009) e de Salles (1998), de que nós somos criadores de projetos criadores. Consequentemente, pensar numa aula como criação/autoria mostra-se essencial para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, pois criamos perspectivas de diálogos entre nós e nossos alunos. E não é isso o que fazemos ao preparar uma aula? Não criamos possibilidades com aquilo que apresentamos com o que os alunos trazem e produzem em sala de aula?

Como se refere Marina (2009), não é esse sujeito autodeterminado – ao qual ele intitula de Eu executante –, que precisamos ajudar a formar em nós mesmos e em nossos alunos? E foi nisso que me calcei ao propor um projeto em arte educação, além de ser

também sugestionada por Ligya Clark, Joseph Beyus e Alan Kaprow: oferencer a meus alunos proposições de percursos estéticos, poéticos, artísticos e educativos.

Na concepção de aula como ato criativo, o educador se traduz num propositor de percursos, porque compartilha um processo de ensino e aprendizagem no qual a pesquisa da prática e a experiência são indissociáveis. O que seria então uma experiência essencialmente educativa em arte? Foi o que investiguei, chegando à conclusão que uma experiência educativa se completa em aulas/projetos que permitam ao aluno o contato com o mundo que o circunda, já que este doa sentido a sua inteligência e a seus valores pessoais.

As leituras de Ana Amália e de Ivani Fazenda foram necessárias para a compreensão de minha prática em arte educação, levando-me a perpassar alguns conceitos, como os de Polivalência e Interdisciplinaridade. Conclui que a interdisciplinaridade expressa prática recorrente em meus projetos; e entremear as linguagens corrobora para o pensamento estético, artístico e crítico de meus alunos.

Através da sondagem com os professores pude aferir que o Currículo de arte cedido pela SEE/SP divide opiniões pela forma como se apresenta, sobre o que propõe e como propõe ao educador as "metodologias" para o ensino de arte em sala de aula. Depreendi também que projetos de trabalho favorecem o ensino interdisciplinar quando o educador se sente à vontade para interrelacionar as linguagens, a partir de seus conhecimentos adquiridos, e que a realização deles exige determinação tanto do educador quanto dos alunos.

Que o estudo minucioso da prática, os registros, os diários e os diálogos possibilitam ao educador o retorno a determinados momentos de sua práxis, ou seja, a seus próprios processos de criação, compreendendo que uma atividade autoral e integrada leva seus alunos à apropriação de linguagens, técnicas, conteúdos, momentos históricos e, sobretudo, ao entendimento artístico como experiência vivida entre corpo e mente.

No entanto, cabem também questionamentos das questões discutidas sobre a Proposta Curricular da SEE/SP, sobretudo quando presenciamos, neste momento, um descaso geral com a formação de seus professores e com melhores condições de trabalho. Não é fácil ser propositor quando não mandamos em nosso próprio tempo ou não temos o direito de opinar sobre os conteúdos. Propor representa uma postura necessária para a afirmação do que denominamos uma aula criativa, perpassando barreiras impostas pelos órgãos que nos regem, pela direção ou por nós mesmos.

O educador precisa posicionar-se e conduzir suas aulas como um intelectual, e não somente se limitar a reproduzir conteúdos despejados sem a apreensão de suas limitações,

medos e alcances próprios. Ana Mae (2012, p. 82) diz que a arte não pode se tornar algo sem vida ou mecânico como tem ocorrido em todos os níveis de educação. Logo, cabe ao professor de arte provocar interesse, curiosidade, entusiasmo, vontade de pesquisar, estímulo, amor pelo conhecimento e problematização do conteúdo; atitudes que na prática certamente conduzem ao ensino crítico, humanista e de igualdade entre pares.

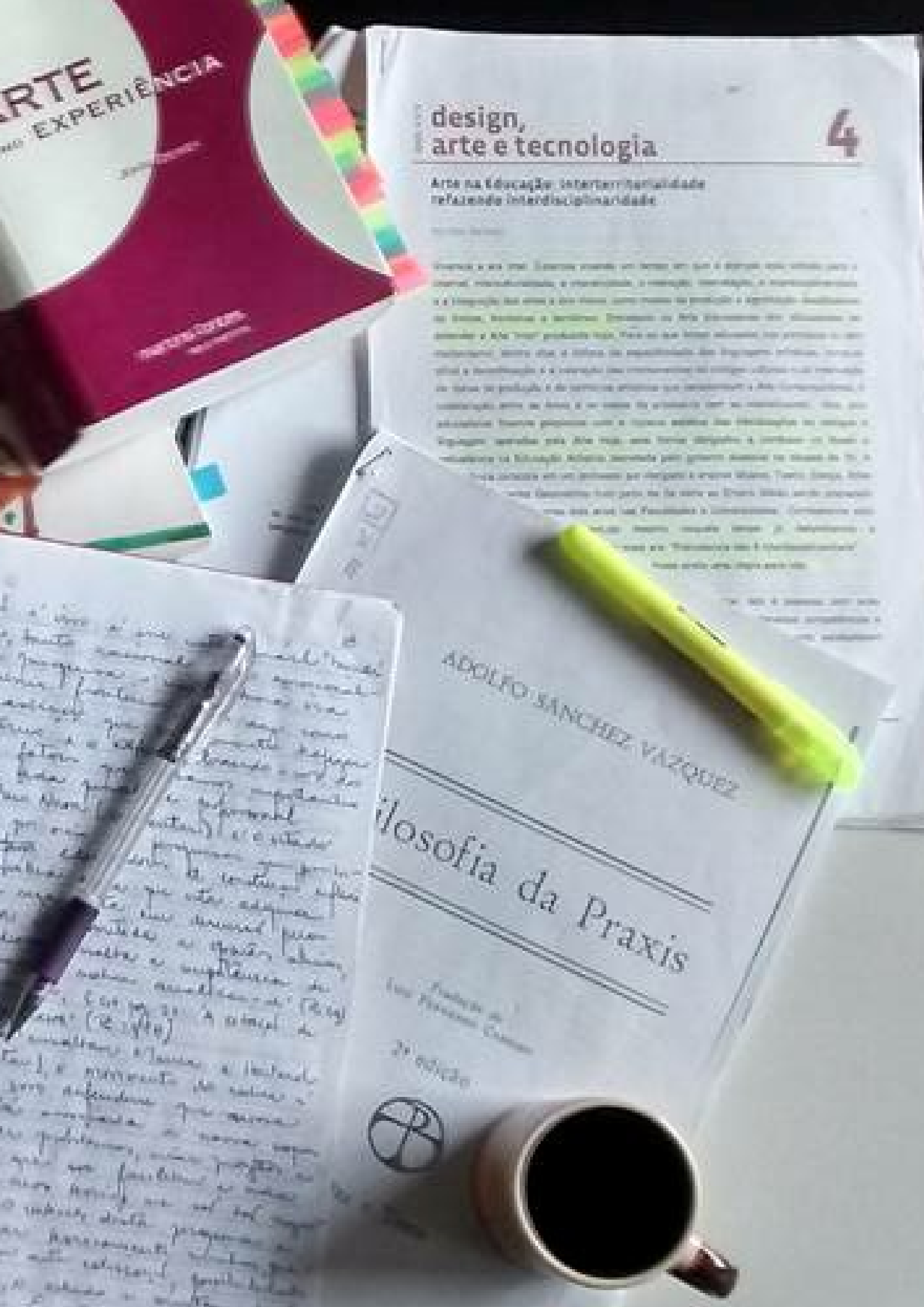
Sem generalizações, mas hoje, com aberturas de grupos em redes sociais como o *Facebook* e o *Twitter* voltados a educadores de arte do estado de São Paulo, percebemos por suas interações que o descontentamento é geral: do salário à maneira como somos tratados/vistos pela SEE/SP, somando-se a isso a falta, a pulverização e a banalização de nossa formação continuada, perceptíveis, como me referi, no tal Curso de Formação.

Falar da falta de espaços físicos, tempo de aula para o trabalho e acesso a materiais específicos a cada disciplina já se tornou retórica. Mas, mesmo tirando dia após dia "leite de pedras", o bom educador não se abate diante da falta de olhares, pois os seus propósitos movimentam o seu interior como moinhos ao vento que, continuamente, num espaço-tempo incerto, mesmo dependente da correnteza do ar que o movimenta, está sempre girando: ora mais rapidamente, ora um pouco mais lento, porém, a sua persistência nesse movimento contínuo transforma o grão em trigo.

E assim devemos ser: como os moinhos que não se abatem às intempéries! Porém, sem uma voz coletiva e um questionamento conjunto para que nos façamos ouvir, seremos vistos sempre como águas passadas. É preciso questionar aquilo que nos impõem como Currículo. É preciso refletir essa ausência de diálogo entre SEE/SP e arte educadores – já que não somos consultados pelo conteúdo apresentado na Proposta Curricular.

É preciso valorizar a nossa prática como essencial no ambiente escolar. É preciso sermos como os moinhos: conduzir constantemente nossos alunos ao conhecimento. A luta é árdua, sabemos, mas igualmente satisfatória quando finalizamos um projeto no qual nossos alunos são coautores e os resultados nos fazem querer girar e girar. Pois é neste equilíbrio entre a autonomia do educador, que ensina, e o experienciar do aluno, que aprende, que está o ponto X para um bom e proveitoso ensino de arte.

Referências


RTE
EXPERIÊNCIA
design,
arte e tecnologia
4
Arte na Educação: interterritorialidade
(re)fazendo interdisciplinaridade
ADOLFO SÁNCHEZ VÁZQUEZ
ilosofia da Praxis

REFERÊNCIAS

ASSIS, Marta Maria da S.e PADILHA, Anna Maria L. **Pedagogia da cooperação: a cartilha *Toyotista* na educação**. s/d. Disponível em: <http://bit.ly/28MfgtS>. Acesso em: 03 jun. 2016.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **O ensino de artes e de inglês**: uma experiência interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana Mae**. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo:** Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte - Memória e História.** Perspectiva. São Paulo, 2014.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte na Educação**: Interterritorialidade refazendo interdisciplinaridade. 2008. Disponível em <http://bit.ly/28Nhj4S>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Da interdisciplinaridade à interterritorialidade**: caminhos ainda incertos. In. **Paideia**. Reunião... Belo Horizonte. Ano 7, n. 9, p. 11-29 jul/dez. 2010. Disponível em: <http://bit.ly/28Nz4Av>. Acesso em: 08 abr. 2016.

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do Projeto**; tradução Patrícia Chitonni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAÇÃO, Izaura Maria. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da Tylerização na Educação Pública. In. **Espaço do currículo**, v. 3, n. 1, p. 380-394, março de 2010 a setembro de 2010. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006. Disponível em <http://bit.ly/28L2qwR>. Acesso em: 20 jan. 2016.

CHRISTOV, Luiza Helena da S. **Repertório dos Professores em formação.** São Paulo: UNESP, 2011. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR. Disponível em: <http://bit.ly/28O1JVp>. Acesso em: 09 jun. 2015.

CLARK, Lygia. **Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980, p. 25-27. (Arte Brasileira Contemporânea).

COUTINHO, Rejane G. Como se formam os professores de arte? artigo de opinião. **Jornal Unesp**. Ano XX – n. 211. São Paulo, 2006. Disponível em: < http://bit.ly/28O1KZt> Acesso em: 10 jan. 2016.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

CRUZ, Shirleide Pereira. **Concepções de Polivalência e Professor Polivalente: uma análise histórico-legal**

DEWEY, John. **Arte como Experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John, 1859-1952. **Experiência e Educação**; tradução Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FAZENDA, Ivani (org**). O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa – 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org). **Interdisciplinaridade:** *pensar, pesquisar e intervir.* São Paulo: Cortez, 2014.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. **Arte na Educação Escolar.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Freire, 2004. Disponível em <http://bit.ly/2bIP6fH>. Acesso em 10 de julho de 2015.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez. 2004.

KOHL, Marta Oliveira de. **O problema da afetividade em Vigotsky**. In. LA TAILLE, Yves de. 1951. Piaget, Vigotsky,Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Yves de la Taille, Martha Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo. Summus, 1992

LIBANIO, João Batista. **A Arte de Formar-se**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora**; tradução Antonio Fernando Borges. 1. ed. Rio de Janeiro: Guarda-Chuva, 2009.

MATTAR, Sumaya. **Sobre arte e educação**: entre a oficina artesanal e a sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez, 2005.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Silfarlem J. **Arte Conceitual, o ato criativo e o ato pedagógico**: (Anti) modelos e possibilidades de aproximação. 2012. Disponível em: <http://bit.ly/28MWtUm>. Acesso em: 02 ago. 2015.

PARSONS, Michael**. Currículo, arte e cognição integrados**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo. Cortez, 2005.

PEDROSA. Mário. Arte Brasileira Contemporânea. ***CLARK. Lygia*****. Lygia Clark**. Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro. FUNARTE, 1980.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PIMENTEL, Lucia G. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possiblidade de diversidade no ensino de Arte: o contemporâneo de 20 anos. In: BARBOSA, A. M.; Cunha, F. P. (Orgs). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

RICHTER, Ivone Mendes**. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade**. In: BARBOSA, Ana Mãe (org). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSA, Maria Cristina da. **Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política.** Disponível em: http://bit.ly/28N1PyS. Acesso em: 12 jan. 2016.

SALLES, Cecília Almeida. ***Gesto Inacabado.*** Processos de Criação Artística. São Paulo. FAPESP; Annablume, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, Códigos e suas tecnologias. 2. ed. São Paulo, 2012.

SARTURI, R. C.; WUNSCH, L.; POMNITZ, N. C. Universidade Aberta do Brasil: desafios e possibilidades nas práticas docentes do ensino superior. In: **Imagens da Educação**, v. 5, n. 2, p. 66-75, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/28MXTxQ>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Maurina Passos G. O. da. **Escritura do texto na pesquisa interdisciplinar**. In. Fazenda (Org.) **Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. Política Curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://bit.ly/28M40z8>. Acesso em: 20 jan. 2016.

STENHOUSE, Lawrence. **La Investigación como base de la enseñanza.** Selección de textos J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

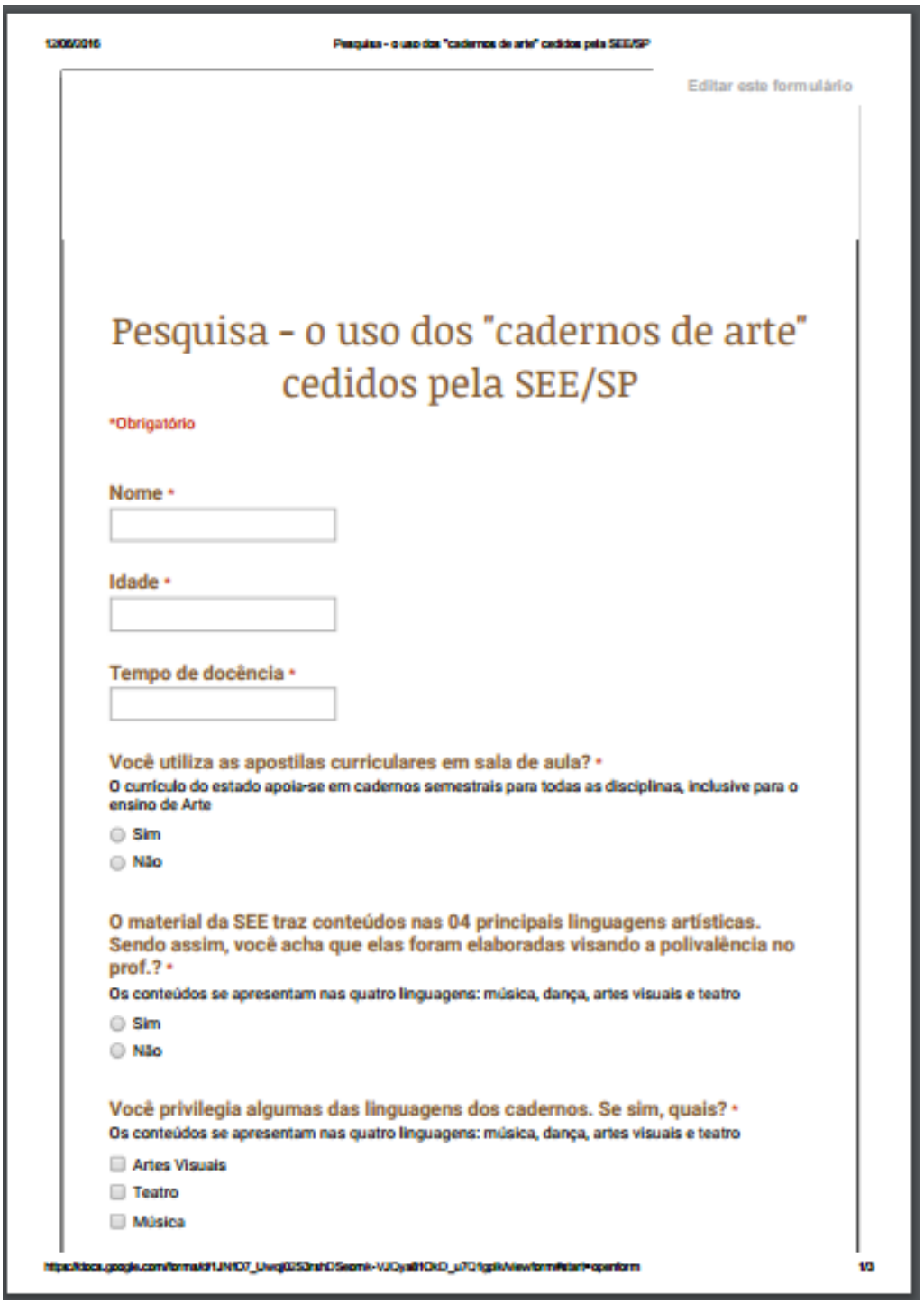
TORREGROSA LABORIE, Apolline. T. **Climatosofía de la formación artística**. In: 1ª Bienal de Educación Artística "Geografía de un vínculo". Ponencias de la Bienal. MEC. 2012. pg.34-38. Disponível em: <http://bit.ly/28MXSKl>. Acesso em: 18 jul. 2012.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. Praxis criadora e praxis reiterativa. In: VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Praxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Anexos



ANEXO A - FORMULÁRIO DISPONIBILIZADO *NO GOOGLE FORMS* PARA PROFESSORES DE ARTE ATUANTES NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO, INTITULADA PESQUISA DE MESTRADO - *O USO DOS "CADERNOS DE ARTE" CEDIDOS PELA SEE*



12/06/2016 Pesquisa - o uso dos "cadernos de arte" cedidos pela SEE/SP

Editar este formulário

Pesquisa - o uso dos "cadernos de arte" cedidos pela SEE/SP

*Obrigatório

Nome *

Idade *

Tempo de docência *

Você utiliza as apostilas curriculares em sala de aula? *
O currículo do estado apoia-se em cadernos semestrais para todas as disciplinas, inclusive para o ensino de Arte

- Sim
- Não

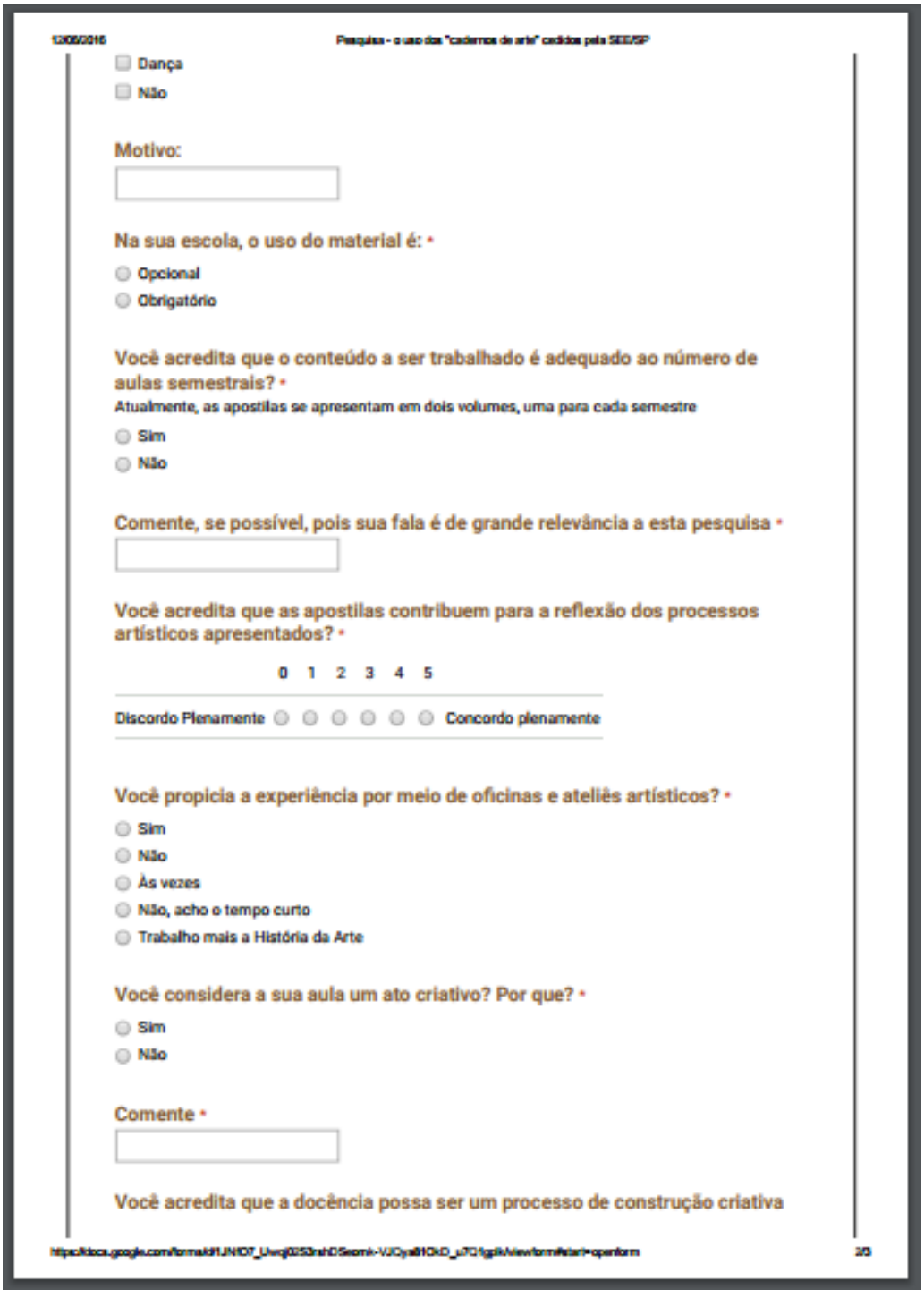
O material da SEE traz conteúdos nas 04 principais linguagens artísticas. Sendo assim, você acha que elas foram elaboradas visando a polivalência no prof.? *
Os conteúdos se apresentam nas quatro linguagens: música, dança, artes visuais e teatro

- Sim
- Não

Você privilegia algumas das linguagens dos cadernos. Se sim, quais? *
Os conteúdos se apresentam nas quatro linguagens: música, dança, artes visuais e teatro

- [ ] Artes Visuais
- [ ] Teatro
- [ ] Música

https://docs.google.com/forms/d/1JNfD7_Uwqj0D53rshD5eomk-VJOyaBHDkD_uTOfg/pli/viewform?edit=openform 1/3



12/08/2016 Pesquisa - o uso dos "cadernos de arte" cedidos pela SEE/SP

- [ ] Dança
- [ ] Não

Motivo:

Na sua escola, o uso do material é: *

- ( ) Opcional
- ( ) Obrigatório

Você acredita que o conteúdo a ser trabalhado é adequado ao número de aulas semestrais? *
Atualmente, as apostilas se apresentam em dois volumes, uma para cada semestre

- ( ) Sim
- ( ) Não

Comente, se possível, pois sua fala é de grande relevância a esta pesquisa *

Você acredita que as apostilas contribuem para a reflexão dos processos artísticos apresentados? *

	0	1	2	3	4	5	
Discordo Plenamente	( )	( )	( )	( )	( )	( )	Concordo plenamente

Você propicia a experiência por meio de oficinas e ateliês artísticos? *

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Às vezes
- ( ) Não, acho o tempo curto
- ( ) Trabalho mais a História da Arte

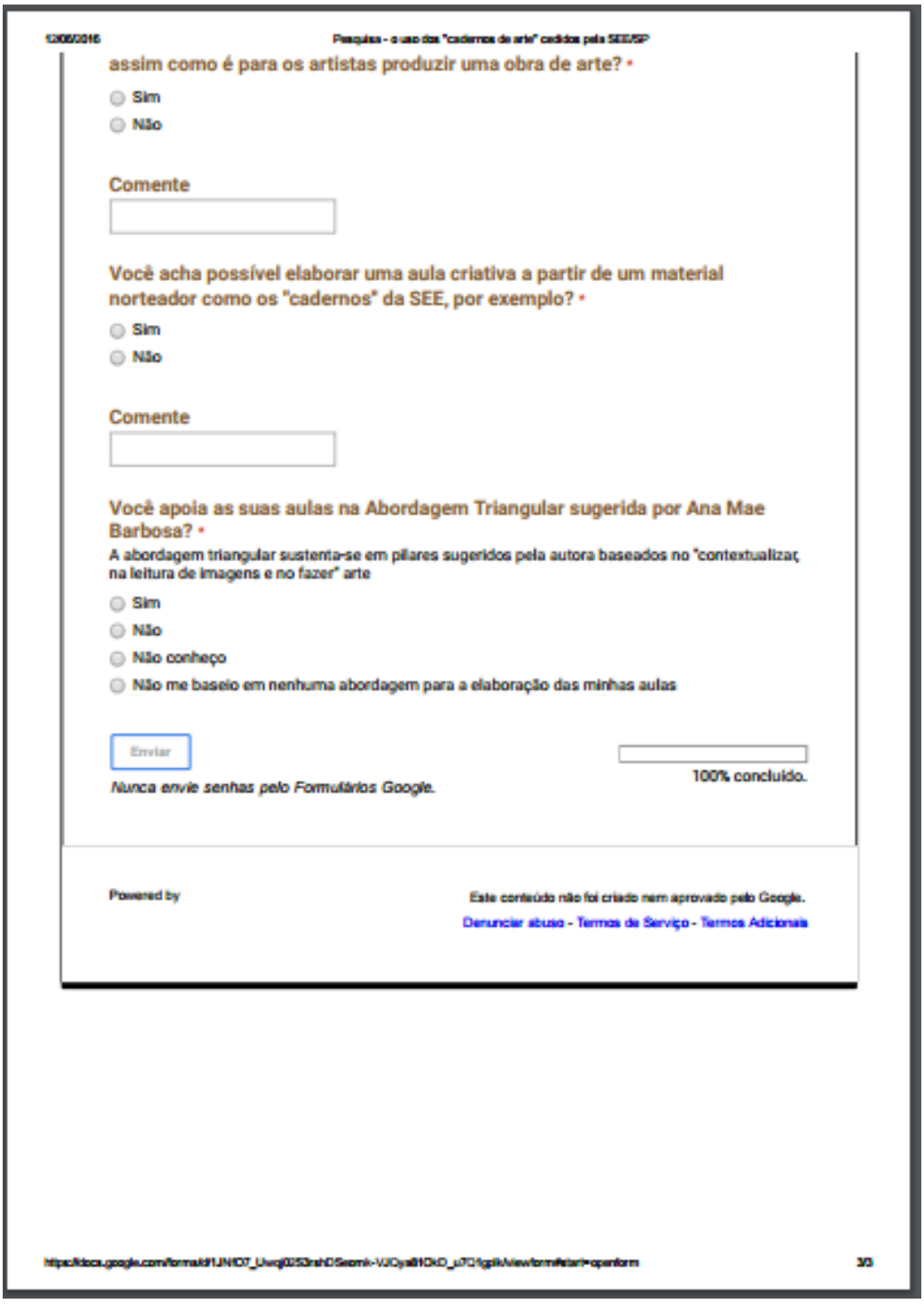
Você considera a sua aula um ato criativo? Por que? *

- ( ) Sim
- ( ) Não

Comente *

Você acredita que a docência possa ser um processo de construção criativa

https://docs.google.com/forms/d/1JNfO7_Uwq0053rshDSeomi-VJOyaBHCkO_u7O/edit#responses 2/3



13/06/2016 Pesquisa - o uso dos "cadernos de arte" cedidos pela SEE/SP

assim como é para os artistas produzir uma obra de arte? *

- Sim
- Não

Comente

Você acha possível elaborar uma aula criativa a partir de um material norteador como os "cadernos" da SEE, por exemplo? *

- Sim
- Não

Comente

Você apoia as suas aulas na Abordagem Triangular sugerida por Ana Mae Barbosa? *

A abordagem triangular sustenta-se em pilares sugeridos pela autora baseados no "contextualizar, na leitura de imagens e no fazer" arte

- Sim
- Não
- Não conheço
- Não me baseio em nenhuma abordagem para a elaboração das minhas aulas

Enviar

100% concluído.

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Powered by

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

https://docs.google.com/forms/d/1JNfD7_Uwq0053rshDSeomk-VJOyaBfOkD_u7O1gdk/viewform#start=openform 3/3

ANEXO B – *CADERNO DO PROFESSOR*. PARTE DO MATERIAL CURRICULAR DISPONIBILIZADO PARA PROFESSORES PELA SEE/SPSÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS. (2014-2017)

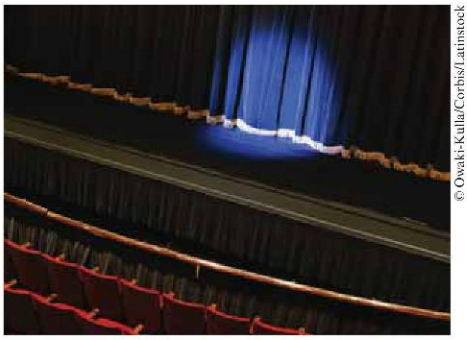
ainda aumentava os braços com bastões escondidos pela vestimenta, o que transformava os efeitos visuais da cena por conta das projeções.

Uma das funções da iluminação é delimitar o espaço cênico. Quando um foco de luz incide sobre um determinado ponto do palco, isso indica que ali a ação se desenrolará naquele momento. Além de delimitar o lugar da cena, compete à iluminação estabelecer relações entre o dançarino e os objetos cênicos, ou entre o dançarino e os personagens em geral. Pela luz, a iluminação "modela" o rosto, o corpo do dançarino ou um fragmento do cenário. Além disso, a iluminação distribui e difunde as cores na cena.



Para conversar em um grande grupo sobre iluminação, movendo a apreciação, são apresentadas algumas imagens e formuladas algumas questões no Caderno do Aluno:

- Para começar, o que mais chama sua atenção nas imagens a seguir?
- Observe a imagem que mostra um foco de luz. Como você imagina que o foco de luz poderá influenciar o que será apresentado no espetáculo?
- Ao olhar novamente a segunda imagem, onde você acha que estão os dançarinos, na luz ou na sombra?
- Será que a luz interfere no olhar do espectador quando ele vê o mesmo dançarino, objeto, corpo ou espaço cênico iluminados de formas diferentes? Comente.
- Qual a diferença entre um iluminador e um eletricista?



© Owaki-Kulla/Corbis/Latinstock

Figura 3 – Foco de luz para cena teatral.



© Thomas M. Barwick/Getty Images

Figura 4 – Dançarinos em espetáculo com jogo de sombras.

ANEXO C – *CADERNO DO PROFESSOR*. PARTE DO MATERIAL CURRICULAR DISPONIBILIZADO PARA PROFESSORES PELA SEE/SPSÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS. (2014-2017)

Para essa conversa, no Caderno do Aluno são lançadas algumas questões:

- Como você percebe as formas recortadas das silhuetas?
- As formas são a reprodução fiel do que se quer mostrar?
- Para você, por que é necessário que essas formas sejam assim?
- Para que aconteça o teatro de sombras, é necessário um fundo claro. Olhando novamente as imagens, para onde está direcionado o foco de luz para que aconteça a projeção da sombra da silhueta?

Depois de conversar, observar e apreciar as imagens, é o momento de os alunos realizarem uma experimentação com o teatro de sombras.

Proposição II – Ação expressiva

Foco de luz para clarear sombras

De início, é interessante realizar exercícios com silhuetas de animais, perfis de homens, mulheres, casas, árvores, objetos etc.

Para fazê-las, utilize papelão – de caixas de supermercado –, cartolina resistente ou até mesmo arame para criar as formas, tomando cuidado no manuseio do arame. Para segurar as silhuetas, use varetas de madeira – pequenas, médias e grandes. Além de tesoura, materiais como nanquim preto ou papel-espelho preto podem ser utilizados para pintá-las ou revesti-las.

Então, é usar a imaginação e desenhar, recortar e montar as silhuetas. Para criar o fundo branco, utilize um lençol branco estendido. O foco de luz pode ser feito com um abajur, lanternas ou mesmo um retroprojetor.

Montar uma história com as silhuetas que os alunos criaram é o segundo momento. Divididos em grupos de 4 ou 5, os alunos imaginam uma história para suas silhuetas, encenando no fundo branco a história dessas sombras. Mas se quiserem incrementar, podem criar um cenário colorido, usando papel-celofane ou plástico.

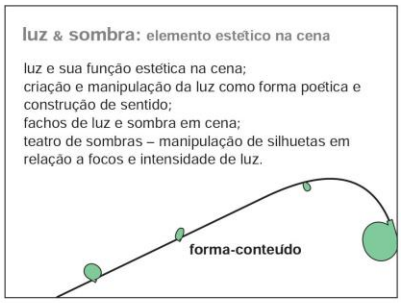
Nessa experimentação, é importante manter a silhueta colada ao fundo branco (lençol) para a projeção adequada, refletindo exatamente o desenho, a forma da silhueta recortada. Provoque os alunos, criando efeitos de deformação poética da imagem – aproximando e distanciando a silhueta do lençol para produzir imagens deformadas, fantásticas e irreais.

Enquanto um grupo faz suas experimentações, os outros alunos assistem-nas para depois apontarem para o grupo: o que foi interessante; o que funcionou, ou não, na projeção; o que acontece com as silhuetas submetidas às diferentes intensidades da luz (abajur, lanterna, projetor) e às diferentes distâncias que separam as silhuetas do foco luminoso.



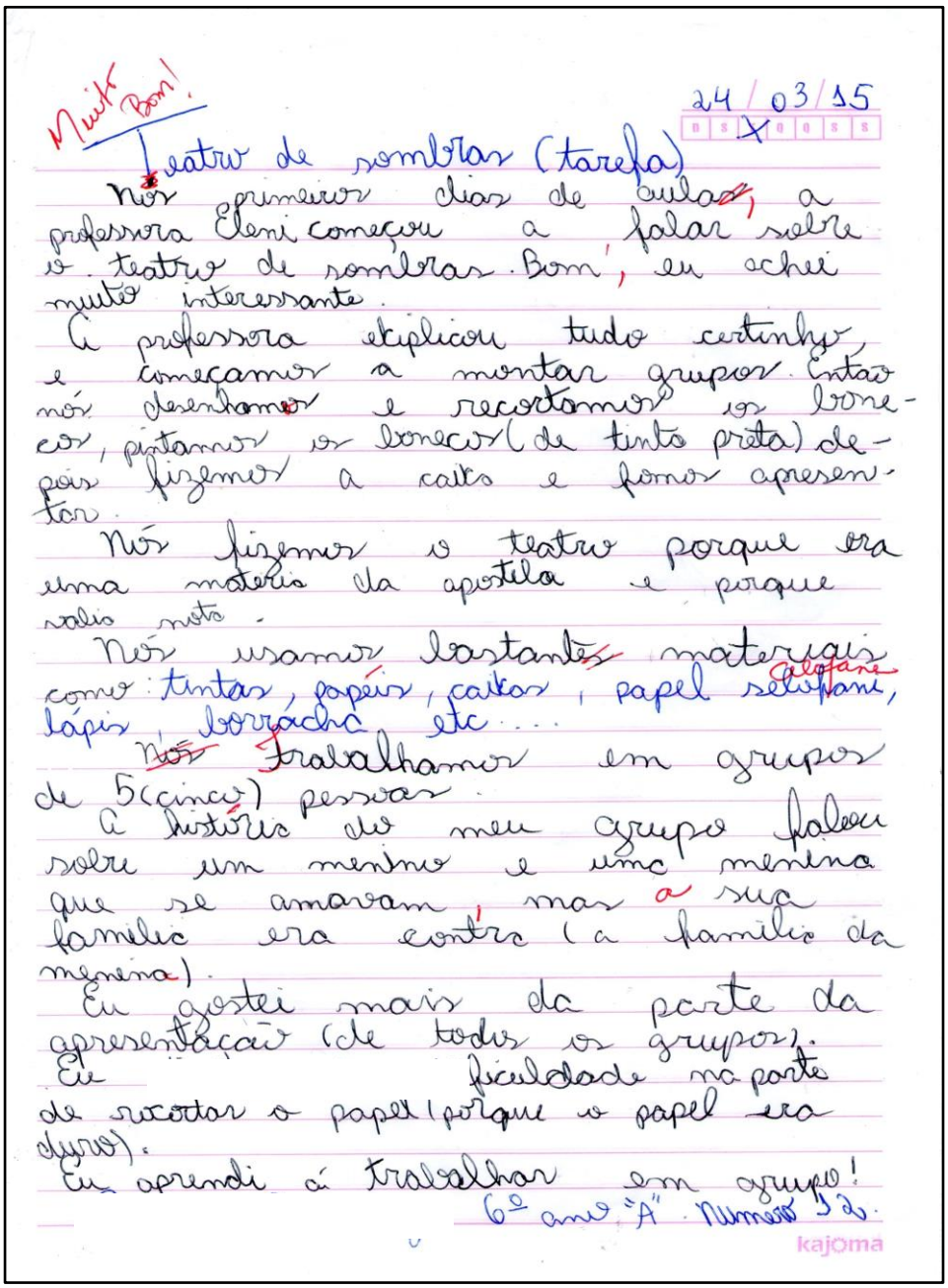
Fim? Não! Para fechar a experimentação com a linguagem do teatro de sombras e o portfólio, proponha aos alunos que, a partir da experiência vivida, escrevam no Caderno do Aluno:

- Por que o teatro de sombras é uma forma de teatro?



ANEXO D – NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ E SOMBRA NAS ARTES CÊNICAS, MAIS PROPRIAMENTE AO TEATRO DE SOMBRAS

Narrativa 01:



Muito Bom!

24/03/15

Teatro de sombras (tarefa)

Nos primeiros dias de aula, a professora Eleni começou a falar sobre o teatro de sombras. Bom, eu achei muito interessante.

A professora explicou tudo certinho, e começamos a montar grupos. Então nós desenhamos e recortamos os bonecos, pintamos os bonecos (de tinta preta) depois fizemos a caixa e fomos apresentar.

Nós fizemos o teatro porque era uma matéria da apostila e porque valia nota.

Nós usamos bastantes materiais como: tintas, papéis, caixas, papel celofane, lápis, borracha etc....

Nós trabalhamos em grupos de 5 (cinco) pessoas.

A história do meu grupo falou sobre um menino e uma menina que se amavam, mas a sua família era contra (a família da menina).

Eu gostei mais da parte da apresentação (de todos os grupos).

Eu tive dificuldade na parte de recortar o papel (porque o papel era duro).

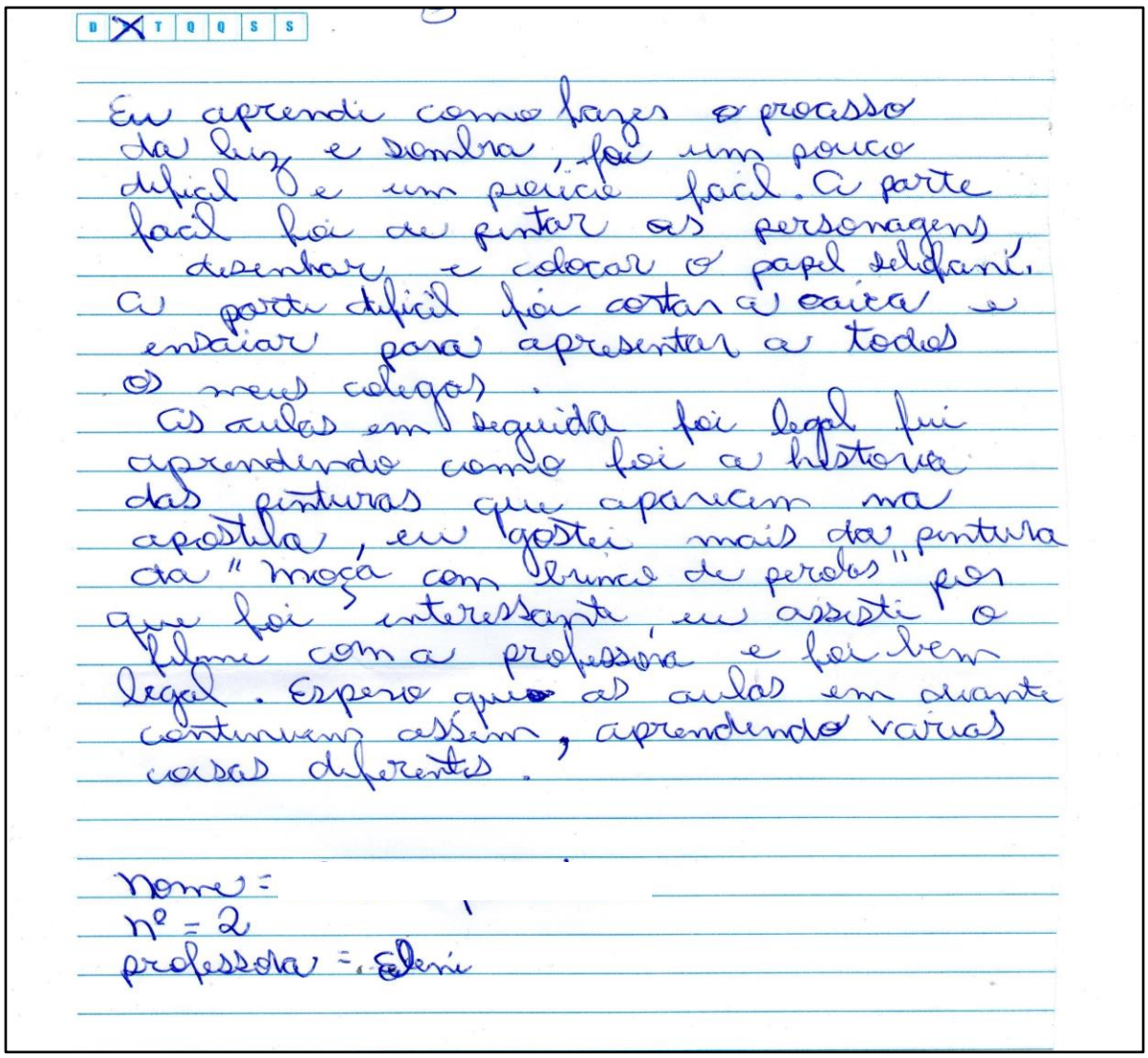
Eu aprendi a trabalhar em grupo!

6º ano "A" Número 32.

kajoma

ANEXO E – EXEMPLO DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ E SOMBRA NAS ARTES CÊNICAS, MAIS PROPRIAMENTE AO TEATRO DE SOMBRAS.

Narrativa 02:



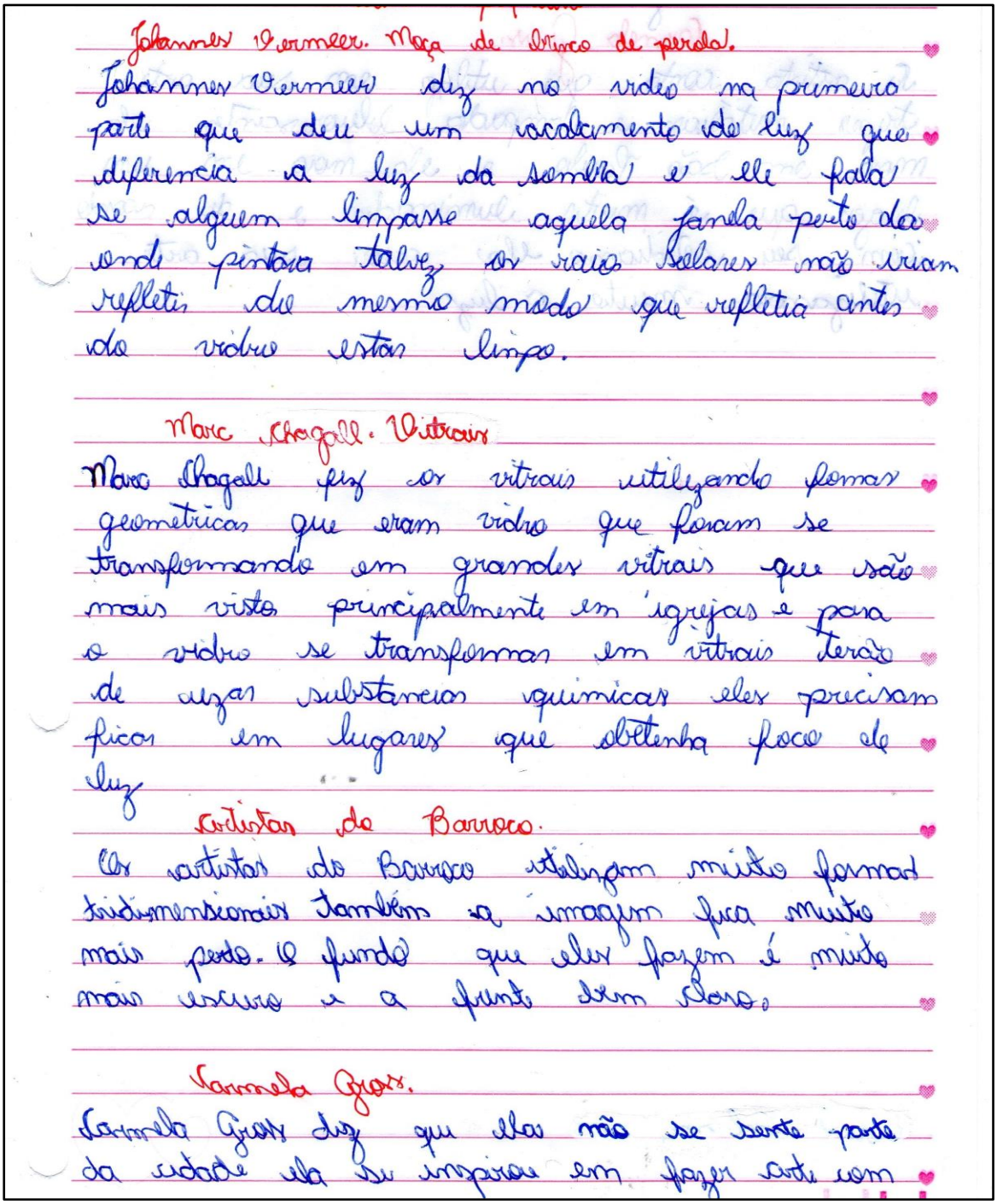
D X T Q Q S S

Eu aprendi como fazer o processo da luz e sombra, foi um pouco difícil e um pouco fácil. A parte fácil foi de pintar os personagens desenhar, e colocar o papel celofane. A parte difícil foi cortar a caixa e ensaiar para apresentar a todos os meus colegas.

As aulas em seguida foi legal fui aprendendo como foi a história das pinturas que aparecem na apostila, eu gostei mais da pintura da "moça com brinco de perolas" por que foi interessante, eu assisti o filme com a professora e foi bem legal. Espero que as aulas em diante continuem assim, aprendendo várias coisas diferentes.

Nome =
nº = 2
professora = Eleni

ANEXO F – EXEMPLO DE RELATÓRIO PRODUZIDO POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ E SOMBRA NAS ARTES VISUAIS.



Johannes Vermeer. Moça de brinco de perola.

Johannes Vermeer diz no video na primeira parte que deu um vacalamento de luz que diferencia a luz da sombra e ele fala se alguem limpasse aquela janela perto da onde pintava talvez os raios solares não iriam refletir da mesma modo que refletia antes do vidro estar limpo.

Marc Chagall. Vitrais

Marc Chagall fez os vitrais utilizando formas geometricas que eram vidro que foram se transformando em grandes vitrais que são mais vistos principalmente em igrejas e para o vidro se transformar em vitrais terão de usar substancias quimicas eles precisam ficar em lugares que obtenha foco de luz

Artistas do Barroco.

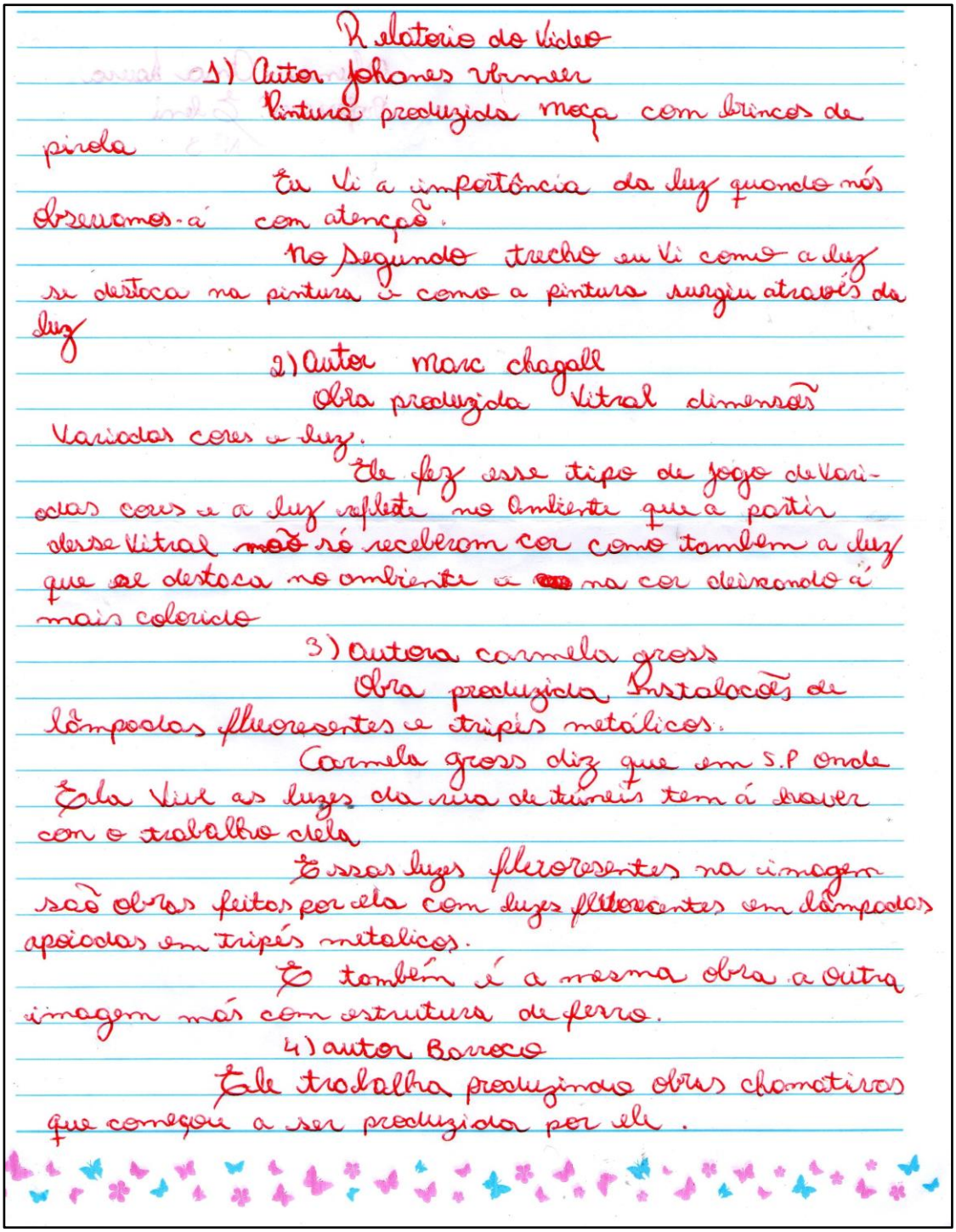
Os artistas do Barroco utilizam muito formas tridimensionais também a imagem fica muito mais perto. O fundo que eles fazem é muito mais escuro e a frente bem claro.

Carmela Gross.

Carmela Gross diz que ela não se sente parte da cidade ela se inspira em fazer arte com

ANEXO G – EXEMPLO DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ E SOMBRA NAS ARTES VISUAIS.

Narrativa 1:



Relatorio do Video

1) Autor Johanes Vermeer

Pintura produzida moça com brincos de pirola

Eu Vi a importância da luz quando nós observamos-a com atenção.

No segundo trecho eu Vi como a luz se destaca na pintura e como a pintura surgiu através da luz

2) Autor Marc chagall

Obra produzida Vitral dimensões Variadas cores e luz.

Ele fez esse tipo de jogo de Variadas cores e a luz reflete no Ambiente que a partir desse Vitral não só recebem cor como também a luz que se destaca no ambiente e na cor deixando á mais colorido

3) Autora carmela gross

Obra produzida Instalações de lâmpadas fluorescentes e tripés metálicos.

Carmela gross diz que em S.P onde Ela Viu as luzes da rua de túneis tem á haver com o trabalho dela

Essas luzes fluorescentes na imagem são obras feitos por ela com luzes fluorescentes em lâmpadas apoiadas em tripés metalicos.

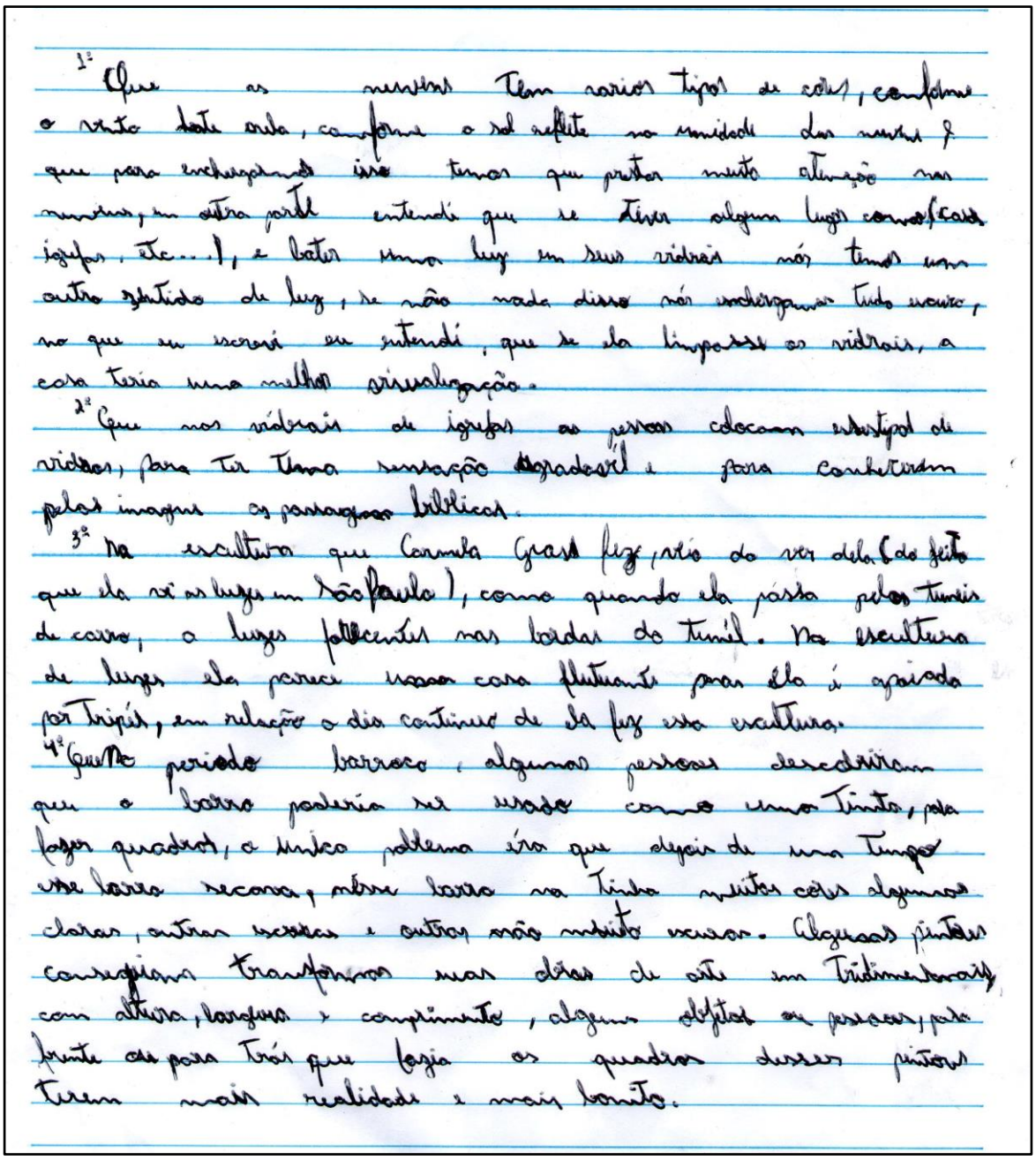
E também é a mesma obra a outra imagem más com estrutura de ferro.

4) autor Barroco

Ele trabalha produzindo obras chamativas que começou a ser produzida por ele.

ANEXO H – EXEMPLO DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ E SOMBRA NAS ARTES VISUAIS.

Narrativa 2:



1º Que as nuvens Tem varios tipos de cores, conforme o vento bate onde, conforme o sol reflete na umidade das nuvens & que para enchergarmos isso temos que prestar muita atenção nas nuvens, em outra parte entendi que se tiver algum lugar com(ficar) (igrejas, etc...), e bater uma luz em seus vidrais nós temos uma outra identidade de luz, se não nada disso nós enchergamos Tudo normal, no que eu acredito eu entendi, que se ela limpasse os vidrais, a casa teria uma melhor visualização.

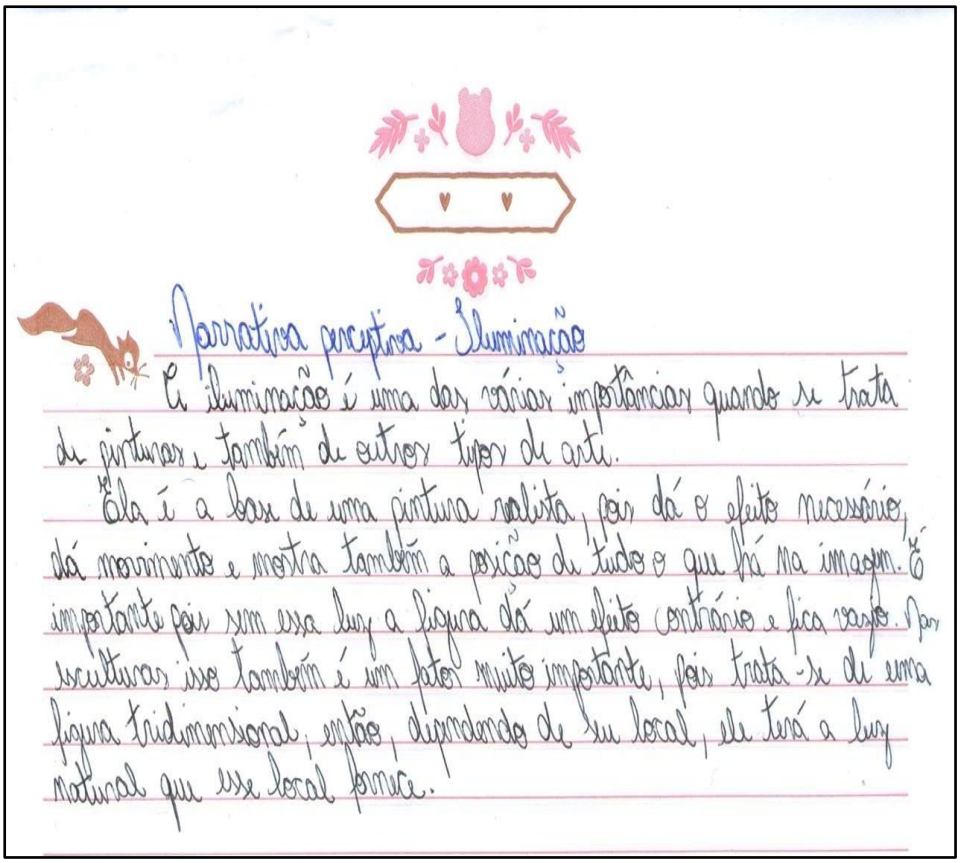
2º Que nos vidrais de igrejas as pessoas colocam variedade de vidros, para Ter Uma sensação agradavel e para contarem pelas imagens os passagens bibliicas.

3º Na escultura que Carmela Gross fez, não do ver dela (do fato que ela vi as luzes em São Paulo), como quando ela passa pelos Tuneis de carro, a luzes fluorescentes nas bordas do Tunel. Na escultura de luzes ela parece nossa casa flutuante pois ela é apoiada por Tripés, em relação o dia continuo de ela fez esta escultura.

4º Que No periodo barroco, algumas pessoas descobriram que o barro poderia ser usado como uma Tinta, pela fazer quadros, o unico problema era que depois de uma Tempo ele barro secava, pois barro na Tinta muitas cores algumas claras, outras escuras e outras não muito escuras. Algumas pintores conseguiam transformar suas obras de arte em Tridimensionais com altura, largura e comprimento, alguns objetos ou pessoas, pela frente ou para Trás que fazia os quadros desses pintores Terem mais realidade e mais bonito.

ANEXO I – EXEMPLO DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ E SOMBRA NAS ARTES VISUAIS.

Narrativa 2:



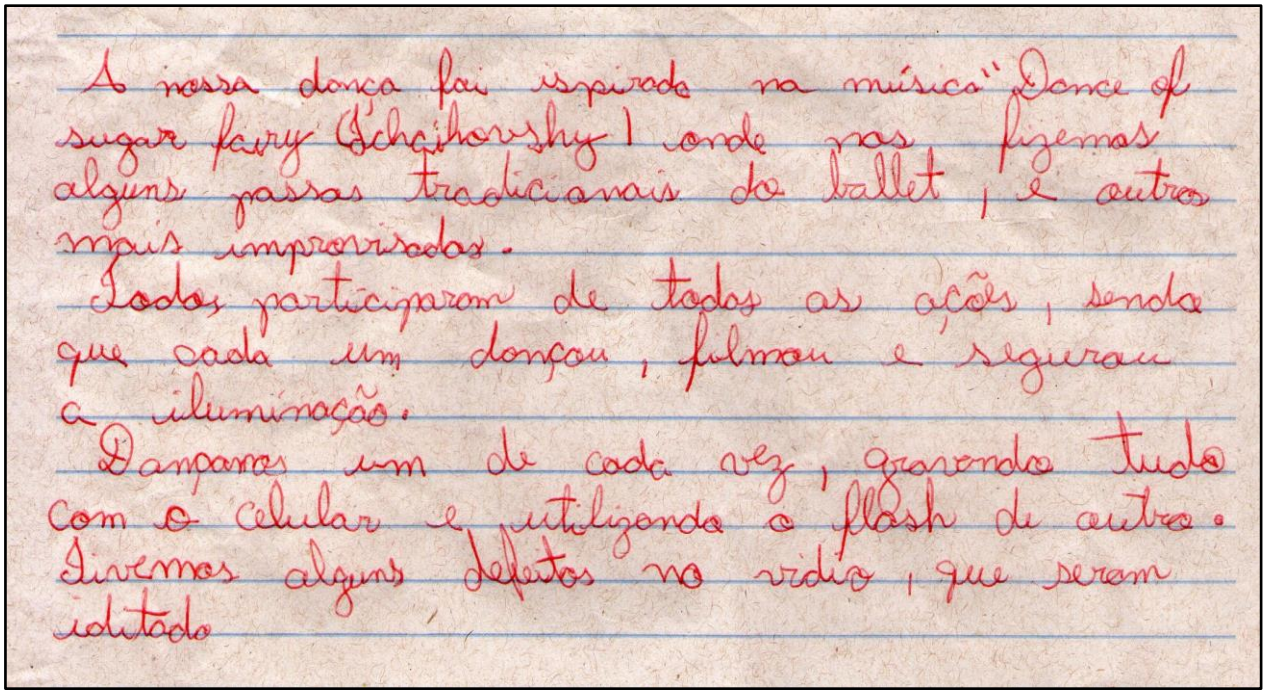
Narrativa perceptiva - Iluminação

A iluminação é uma das coisas importantes quando se trata de pinturas e também de outros tipos de arte.

Ela é a base de uma pintura realista, pois dá o efeito necessário, dá movimento e mostra também a posição de tudo o que há na imagem. É importante pois sem essa luz a figura dá um efeito contrário e fica sem. Nas esculturas isso também é um fator muito importante, pois trata-se de uma figura tridimensional, então, dependendo de seu local, ele terá a luz natural que esse local fornece.

ANEXO J – EXEMPLO DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ, CORPO E MOVIMENTO.

Narrativa 01:



A nossa dança foi ispirada na música "Dance of sugar fary Tchaikovsky" onde nos fizemos alguns passos tradicionais do ballet, e outros mais improvisados.

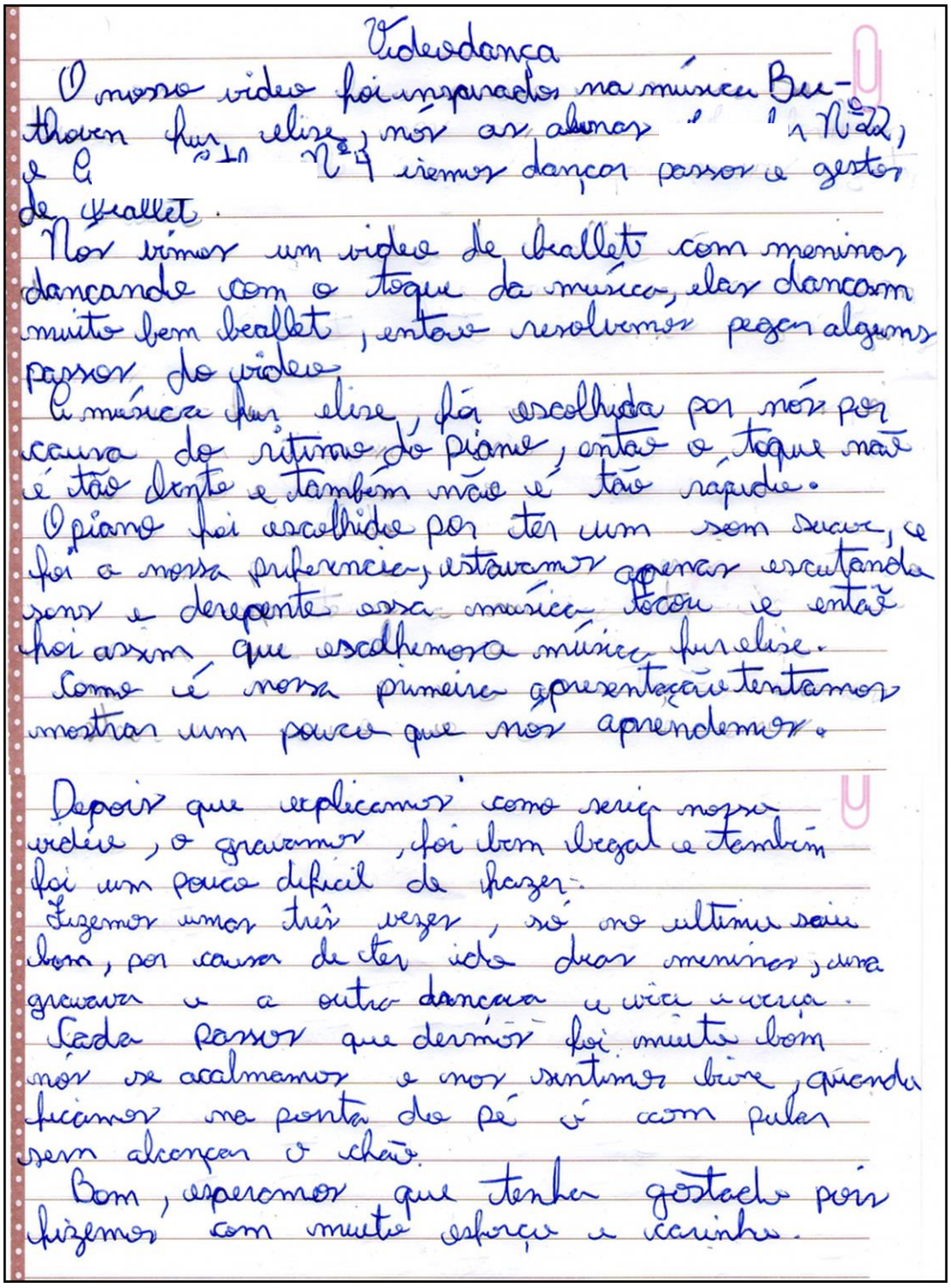
Todos participaram de todas as ações, sendo que cada um dançou, filmou e regiram a iluminação.

Dançamos um de cada vez, gravando tudo com o celular e utilizando o flash de outro.

Tivemos alguns defeitos no vídio, que serão editado

ANEXO K – EXEMPLO DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ, CORPO E MOVIMENTO.

Narrativa 2:



Videodança

O nosso vídeo foi inspirados na música Beethoven fur elise, nós as alunas "1 N°22, 1 N°4 e 1 N°7 iremos dançar passos e gestos de ballet.

Nós vimos um vídeo de ballet com meninas dançando com o toque da música, elas dançam muito bem ballet, então resolvemos pegar alguns passos do vídeo.

A música fur elise, foi escolhida por nós por causa do ritmo do piano, então o toque não é tão lento e também não é tão rápido.

O piano foi escolhido por ter um som suave, e foi a nossa preferência, estavamos apenas escutando sons e de repente essa música tocou e então foi assim que escolhemos a música fur elise.

Como é nossa primeira apresentação tentamos mostrar um pouco que nos aprendemos.

Depois que explicamos como seria nosso vídeo, e gravamos, foi bem legal e também foi um pouco difícil de fazer.

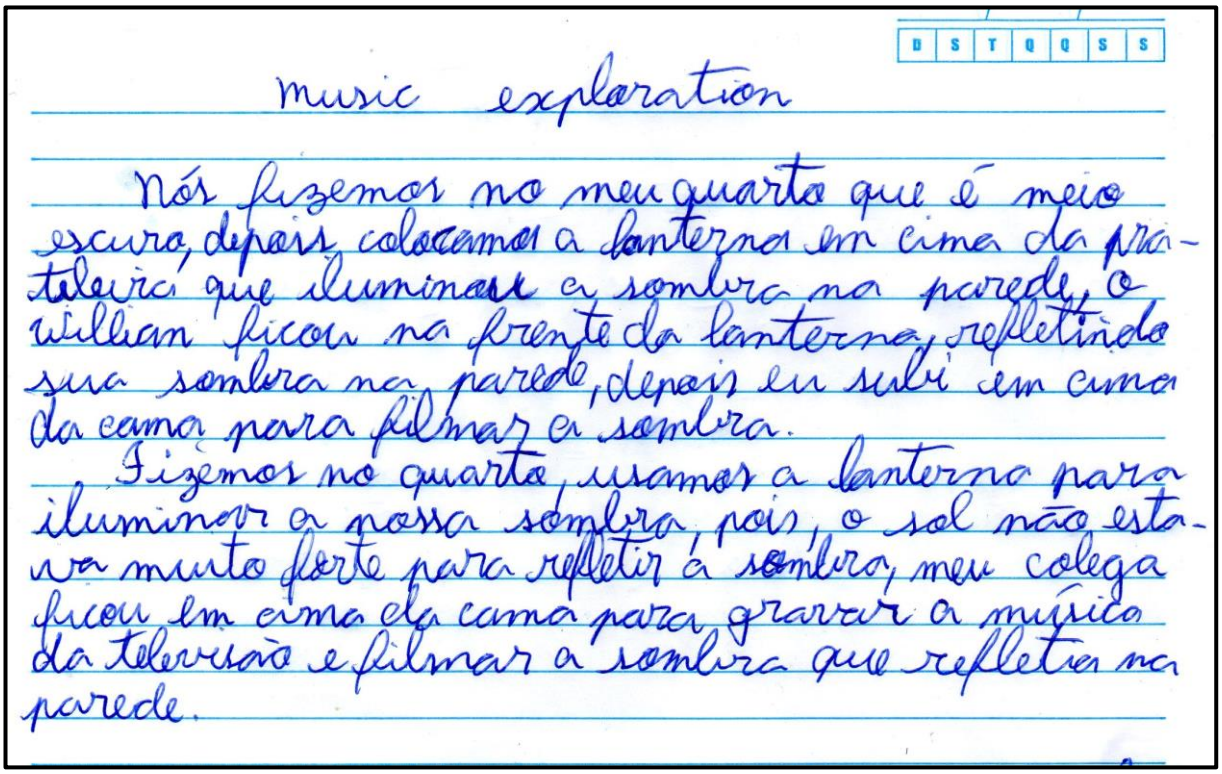
Fizemos umas três vezes, só no ultimo saiu bom, por causa de ter ido duas meninas, uma gravava e a outra dançava e vice e versa.

Cada passo que demos foi muito bom nós se acalmamos e nos sentimos livre, quando ficamos na ponta do pé e com pulos sem alcançar o chão.

Bom, esperamos que tenha gostado pois fizemos com muito esforço e carinho.

ANEXO L – EXEMPLO DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR ALUNOS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DAS AULAS, VÍDEOS E PROCESSOS CRIATIVOS SOBRE LUZ, CORPO E MOVIMENTO.

Narrativa 3:



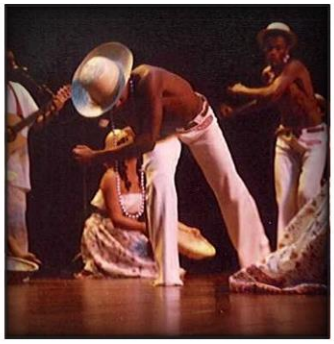
D S T Q Q S S

music exploration

Nós fizemos no meu quarto que é meio escuro, depois colocamos a lanterna em cima da prateleira que iluminava a sombra na parede, o William ficou na frente da lanterna refletindo sua sombra na parede, depois eu subi em cima da cama para filmar a sombra.

Fizemos no quarto, usamos a lanterna para iluminar a nossa sombra, pois, o sol não estava muito forte para refletir à sombra, meu colega ficou em cima da cama para gravar a música da televisão e filmar a sombra que refletia na parede.

ANEXO M – Lista de fotografias



Espetáculo - A Dança dos Pescadores

Grupo de Dança Afro do SESC Pompéia, São Paulo, 2000

Fonte: a Autora

Página: 16



Polo da Universidade Aberta do Brasil

Itapetininga, SP, 2000

Fonte: a Autora

Página: 20



Formatura em Artes Virtuais

Itapetininga, SP, 2011

Fonte: a Autora

Página: 32



Cadernos do Aluno

Secretaria da Educação do estado de São Paulo, 2015

Fonte: Google Imagens

Disponível em: http://bit.ly/28KSZvD

Página: 42



Malabarismo

Fonte: Freepik, 2016

Disponível em: http://bit.ly/28KlZFq

Página: 48



Trabalhos em monotipia

Orientação Técnica para professores de Arte da DE Itapetininga, 2013

Fonte: a Autora

Página: 67



Cena da peça A falta com a palavra dada

Grupo de Teatro Carnevale di Alceu - Itapetininga, SP, 2012

Fonte: Ester Ribeiro

Página: 72

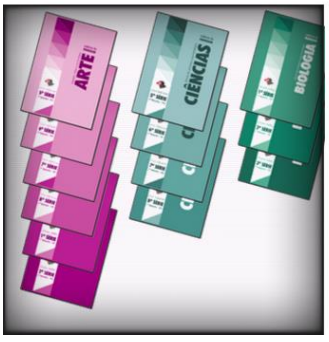


Recorte da ula sobre pintura vitral

Itapetininga, SP, 2015

Fonte: a Autora

Página: 82



Cadernos do Aluno

Secretaria da Educação do estado de São Paulo, 2015

Fonte: Google Imagens

Disponível em: http://bit.ly/28LvdSA

Página: 889



Recorte da aula sobre pintura vitral

Itapetininga, SP, 2015

Fonte: a Autora

Página: 97



Produção dos bonecos para o teatro de sombras

Itapetininga, SP, 2015

Fonte: a Autora

Página: 130



Materiais de pesquisa da autora

Itapetininga, SP

Fonte: a Autora

Página: 137



Folders

Fonte: Google Imagens

Disponível em: http://bit.ly/28Lwp8c

Página: 143