

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

INSTITUTO DE ARTES

O PAPEL DO MUSEU NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE



2010000557

SOLANGE DOS SANTOS UTUARI

SÃO PAULO/SP - 2004

INSTITUTO DE ARTES
UNESP
CAMPUS DE ARACATUBA
RUA...
Cidade de Aracatuba - SP
CEP: 13506-900
Fone: (13) 3361-1234
Fax: (13) 3361-1234
E-mail: biblioteca@unesp-aracatuba.sp.gov.br

Solange dos Santos Utuari

**O PAPEL DO MUSEU NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE ARTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Artes da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como
parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Artes
Visuais, sob orientação da Professora Doutora Mirian Celeste
Ferreira Dias Martins.

São Paulo

2004



BIA



Era uma vez um escritor que morava numa praia tranqüila, junto a uma colônia de pescadores. Todas as manhãs, ele passeava a beira-mar para se inspirar e, à tarde, ficava em casa escrevendo. Um dia, caminhando pela praia, viu um vulto que parecia dançar. Quando chegou perto, encontrou um jovem pegando as estrelas-do-mar da areia e jogando-as, uma por uma, de volta ao oceano. – Por que está fazendo isso? – perguntou o escritor. – Você não vê? – disse o jovem. – A maré está baixa e o sol brilhando. Elas secarão no sol, vão morrer se ficarem aqui. – Meu jovem, existem milhares de quilômetros de praias por esse mundo afora e centenas de milhares de estrelas-do-mar espalhadas por elas. Você joga umas poucas de volta ao oceano...Que diferença isso faz? A maioria vai perecer de qualquer forma. O jovem pegou mais uma estrela da areia, jogou-a no mar, olhou para o escritor e disse: – Para essa, eu fiz diferença.

Alzira Castilho, 2000.

À Professora Vera Lúcia Alfonso, que pode não ter despertado a paixão pela arte em todos os seus alunos, mas que para mim fez diferença.

Aos meus pais que me deram a vida e me ensinaram valores que agora espero conseguir ensinar aos meus filhos.



Agradecimentos

A Deus, Nossa Senhora da Aparecida, já que, “As estrelas comandam os homens, mas Deus governa as estrelas” (provérbio sueco).

Ao Pascoal, Lucas, Vinicius e José por existirem em minha vida.

À minha amiga e irmã Sandra, que sempre está perto, cuidando, ajudando e em alguns momentos consolando.

À minha orientadora Professora Doutora Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, pela oportunidade de crescimento profissional e humano, pessoa sempre disposta a ensinar com um sorriso doce e afetuoso.

À Universidade Cruzeiro do Sul pela oportunidade de trabalho, pesquisa e crescimento.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unicsul, que apoiou esta pesquisa.

Aos colegas professores do curso de Educação Artística da Unicsul, em especial Silvia Valéria, Ana Maria e Claudemir..

À Pinacoteca do estado de São Paulo, pela parceria e carinho com que recebeu a mim e aos meus alunos. Agradecimentos especiais à Stella, Mila, Amanda e Maria Luisa.

Aos meus alunos de graduação da Unicsul, em especial os que contribuíram com sua participação no presente trabalho.

Aos amigos, Rose, Ligiê, Sergio e Sissa pela força e apoio técnico.

Ao Instituto de Artes, pelo aprendizado significativo, compreensão e apoio de seus docentes e funcionários.

À UNESP, que tornou um sonho possível.

A todos aqueles que colaboraram direta ou indiretamente neste trabalho, meu agradecimento.

RESUMO

Esta é uma investigação sobre a formação inicial de professores de arte, a partir dos estágios supervisionados, realizados no museu por alunos do curso de Licenciatura em Educação Artística. Como educadora de educadores, responsável pela disciplina Prática de ensino – estágios supervisionados investiguei como a vivência de experiências estéticas, dentro do espaço do museu durante os estágios se refletia em suas práticas educativas, tanto nos estágios de regência como em suas ações pedagógicas na escola, uma vez que a maioria dos participantes era formada por estudantes e professores ao mesmo tempo. Para esta investigação acompanhei durante dois anos os estágios desses alunos na Pinacoteca do Estado de São Paulo. O estudo pautou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa com enfoque fenomenológico, observando e acompanhando as questões concernentes às ações educativas no museu e à formação de professores de arte, em que o ponto central era aprender arte, para ensinar arte, no espaço da arte.

Esta pesquisa reafirma a importância dos espaços museológicos na educação estética do professor, entendendo o museu como espaço de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o museu é visto neste trabalho como instituição cultural, que, além de preservar e divulgar o pensamento estético de uma época ou de uma civilização proporciona reflexões sobre o processo de criação, imaginação, educação e transformação social. Constituindo, mais do que um recurso, uma prática didática fundamental para a formação de educadores, ampliando-se em ações pedagógicas entre museu e escola.

Palavras-chave:

Arte, museu, formação profissional, estética, ensino e aprendizagem de arte.

RESUMEN

Esta es una investigación sobre la formación inicial de profesores de arte, a partir de las prácticas supervisadas realizadas en el museo por alumnos del curso de Licenciatura en Educación Artística. Como educadora de educadores, responsable por la asignatura *Prática de Ensino – Práticas Supervisionadas*, he investigado como las vivencias de experiencias estéticas en el espacio del museo durante las prácticas reflejaban en sus prácticas educativas, tanto en las prácticas de regencia como en sus acciones pedagógicas en la escuela, una vez que la mayoría de los participantes eran estudiantes y profesores al mismo tiempo. Para esta investigación acompañé a lo largo de dos años las prácticas de estos alumnos en la Pinacoteca do Estado de São Paulo. El estudio se pautó por un abordaje cualitativo de investigación con enfoque fenomenológico, observando y acompañando las cuestiones pertinentes a las acciones educativas en el museo y la formación de profesores de arte, una vez que el punto central era aprender el arte, para enseñar arte, en el espacio del arte.

Esta investigación reafirma la importancia de los espacios museológicos en la educación estética del profesor, entendiéndose el museo como espacio de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, el museo es visto en este trabajo como Institución Cultural que además de preservar y divulgar el pensamiento estético de una época o de una civilización proporciona reflexiones sobre el proceso de creación, imaginación, educación y transformación social, constituyéndose, más que un recurso, una práctica didáctica fundamental para la formación de educadores, ampliándose en acciones pedagógicas entre museo y escuela.

Key Words

Fine Art, museum, professional formation, aesthetic, art teaching and learning

Palabras-Clave:

Arte, Museo, Formación profesional, estética, enseñanza y aprendizaje de arte.

ABSTRACT

This is a research about the initial formation of art teachers, with data gathered from supervised practice classes performed in a museum by students of Fine Arts. As an educator of educators, responsible for the discipline Teaching Practice – supervised practice, I carried out a research which investigated how the living of aesthetic experiences within a museum during the practice period reflected in the students' educative practices, in their classes as well in their pedagogical actions at school, once the majority of the students were also teachers. For this research, I supervised the training practice of the students for two years in The São Paulo State Pinacoteca. The study was grounded in a qualitative approach with a phenomenologic focus, observing and tutoring the questions concerned to educative actions in the museum and the formation of fine art teachers. The main aspect was to learn art for teaching art in an art space.

This research assures the importance of museums in the aesthetic education of teachers, claiming the museums as a space for learning and teaching. For this reason, the museum is seen as a cultural institution which, besides preserving and divulgating the aesthetic thought through times or civilizations, provides reflections about the process of creation, imagination, education and social transformation, being more than a resource, but a fundamental teaching practice for educating teachers, making the relation between museums and schools even stronger.

Key-Words:

Fine Art, museum, professional formation, aesthetic, art teaching and learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Viver e pensar a formação do professor	01
--	----

PRIMEIRO CAPÍTULO

Por uma experiência significativa na formação de educadores de arte.....	19
A aprendizagem significativa no contexto da formação do professor de arte	22
Formação profissional e vida cultural por meio dos estágios	27
Encontros reflexivos, fundamentos e orientações para a prática nos estágios	34
A formação do olhar reflexivo	36
O estágio na Pinacoteca do Estado de São Paulo: A contribuição do museu na formação profissional.....	43

SEGUNDO CAPÍTULO

Atrevendo-se a entrar no Templo das Musas	59
A influência da mitologia na origem da palavra museu	61
Breve história do nascimento dos Museus Artísticos	66
A construção do saber no espaço museológico	71
As minhas, as suas, as nossas histórias.....	76

TERCEIRO CAPÍTULO

Percursos sensíveis do olhar	90
Experimentando o mundo - formação sensível do professor de arte	95
O papel da experiência estética na formação do professor de arte.....	109



Experiências estéticas como experiência – vida.....	112
A experiência estética como sabor	115
A experiência estética como inspiração e técnica	119
A experiência estética como simplicidade.....	122

QUARTO CAPÍTULO

As dimensões da formação do professor de arte	127
As dimensões da competência na era da educação planetária.....	130
A dimensão técnica.....	133
Considerações finais	141

BIBLIOGRAFIA.....	144
--------------------------	------------

LISTA DE IMAGENS.....	152
------------------------------	------------

Introdução - Viver e pensar a formação do professor



Figura 1. Lasar Segall. *Fim e começo*. Óleo sobre tela, 61 cm x 78 cm. 1928. Coleção particular. Imagem disponível em material educativo sobre Retrospectiva do Artista em 2002, Biblioteca do Museu Lasar Segall.

*Fim e começo
Lágrimas e sorrisos
Chegadas e partidas
Cores quentes e cores frias
Lágrimas quentes sorrisos frios
Cores e cores
Emoções divididas
Emoções sentidas; vividas.
Por quem pinta e por quem olha!
Mas que emoções são estas?
Conta-nos a experiência do outro
Vistas em nós, agora, agora!*

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire, 1996.

A história do ensino de arte no Brasil aponta-nos os caminhos e os descaminhos percorridos pelos professores de arte. Hoje a arte é mais aceita na escola, e é mais comum ver professores e alunos pelas salas de exposições dos museus. Mas quem é esse profissional que ensina arte? Que escolhas estéticas ele faz? Que leituras são feitas sobre os signos artísticos? Qual a sua formação?

Trabalhando como educadora de educadores há quase dez anos, sempre refleti sobre essas indagações. À procura de respostas, comecei a pensar sobre a ressonância do processo de formação dos professores no ensino de arte na escola. Esta reflexão me induziu a outras perguntas, que me levaram a investigar as relações entre experiência estética no contato direto com obras de arte no espaço museológico e universidade.

Como os saberes teóricos e práticos necessários à formação dos professores de arte passeiam por museus/escolas/universidades? A disciplina *Prática de ensino - estágios supervisionados* possibilita ao aluno de Licenciatura em Educação Artística ter contato com esses saberes ainda na sua formação. Esta dissertação de mestrado é um estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem por meio dos estágios em espaços museológicos. A pesquisa aconteceu entre 2002 e 2003, com a participação de 18 alunos dos segundos e terceiros anos do curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas da Universidade Cruzeiro do Sul/UNICSUL, que realizaram estágios na Pinacoteca do Estado de São Paulo.



A Universidade Cruzeiro do Sul/UNICSUL (*campus* São Miguel Paulista) situa-se na Zona Leste, região onde há carência de professores de Educação Artística formados. Por isso, muitos alunos ingressam no magistério (no ensino de arte) ainda como estudantes do segundo ou terceiro ano do ensino superior. A volta da atuação do especialista em arte nas séries iniciais contribuiu para o aumento da oferta de vagas para professores de arte. Dessa forma, estudantes e professores com formação em outras áreas podem assumir essas aulas em caráter excepcional. E há também os alunos que procuram o curso de graduação de Licenciatura em Educação Artística por interesse na sua formação ou motivados por exigências legais:

A nova LDB 9394/96 exigia que os professores tivessem uma graduação. Isso me incentivou a voltar a estudar e depois de 12 anos pensei que teria muita dificuldade, que eu não conseguiria. Mas, assim, eu estou muito feliz por estar quase terminando, estou no último ano. Foi além das minhas expectativas. E foi muito importante para mim. Hoje eu agradeço essa nova LDB, senão eu não teria voltado a estudar. Foi um incentivo muito grande para mim, e agora não tenho vontade mais de parar, tenho vontade de continuar (Informação verbal - Entrevista: S.Z. - f. -32anos/3º ano, 2002).¹

Esse fragmento de um relato é um exemplo do aluno que regressa aos estudos por questões de carreira no magistério. Apresenta uma situação que ocorreu nos cursos de licenciatura nos anos de 1996 a 2003, quando havia a exigência de ter nível superior para atuar como professor; hoje (2004) tal exigência foi retirada.

Em relação aos participantes da pesquisa, há os que já possuíam outra formação acadêmica: Licenciatura, Bacharelado ou Curso de Magistério. Dessa forma, já eram professores ao ingressarem na universidade, outros não exerciam docência antes da universidade; porém, tornam-se educadores durante o percurso de formação universitária no ensino de arte. Esta é a característica da maioria dos participantes desta pesquisa. Tal peculiaridade reflete-se na faixa etária dos alunos pesquisados, que vai de 22 a 54 anos.

Assim, a maioria dos alunos atuava como estudantes e professores ao mesmo tempo. De certa forma, uma parte dos alunos que freqüentavam o curso de Educação

¹ Este relato foi recolhido a partir de entrevista realizada em 2002 com uma aluna do 3º ano do curso de Licenciatura em Educação Artística, da Universidade Cruzeiro do Sul/UNICSUL-SP (Entrevista: S.Z. -f.-32 anos/3º ano, 2002). Tomando como exemplo a entrevista citada acima, vou codificar as entrevistas da seguinte forma: iniciais do nome (S.Z.), informações sobre sexo (f), idade (32 anos), série (3º ano) e ano letivo referente ao momento da entrevista (2002).

Artística no momento em que a presente pesquisa aconteceu já estava familiarizada com o ambiente escolar. O futuro campo de trabalho, neste caso, já era o atual, portanto, tendo uma relação muito próxima com questões pertinentes ao cotidiano das escolas. Porém, esses mesmos alunos não mostravam em suas falas em sala de aula a mesma intimidade com os espaços culturais da cidade de São Paulo (museus, galerias, salas de exposições temporárias, entre outros).

Pensando no perfil desses alunos, em que alguns já eram professores, porém tinham pouca vivência com obras de arte originais, no espaço museológico e pouco contato com projetos educativos que ocorriam em espaços culturais. Também, analisando que o mercado de trabalho do profissional licenciado em Educação Artística, não se limita apenas à atuação em escolas de Ensinos Fundamental e Médio, pensei em ampliar e diversificar as atividades de estágio.

Ao lembrar da época da minha formação de professora de arte nos tempos de graduação e analisá-la, cheguei à conclusão de que eu não tinha uma memória positiva sobre a realização de estágios. Da mesma forma, logo nos primeiros contatos com os alunos em sala de aula, por meio da disciplina de *Prática de ensino - estágios supervisionados* (Ensinos Fundamental e Médio) percebi que essa tarefa parecia árdua e pesada, quase que sofrida para os alunos da graduação. Como mudar essa visão?

Procurei abrir novas possibilidades de campos para a realização de estágios, em que eu pudesse transformar a idéia de obrigação, de tarefa pesada em aprendizado significativo e prazeroso, mas pensando também como esses campos de estágios poderiam melhorar a formação do aluno/futuro professor de arte.

Geralmente, as universidades estabelecem as normas e os procedimentos para o cumprimento dos estágios, orientando e direcionando os alunos a buscar os campos para a realização dos seus estágios. Porém, uma das causas da visão negativa e sofrida dessa tarefa, em parte, deve-se ao próprio campo de estágio, que muitas vezes não recebe bem os alunos ou neles não há qualidade de trabalho pedagógico para observar.

O relato da aluna do 4º ano de Educação Artística retirado da pesquisa realizada em 1996 pelo NUFEP (Núcleo de Formação e Especialização Profissional) e



apresentada e discutida pela professora Dirce Camargo Riani (1996:91) me reafirmava essa perspectiva:

Deveria haver mais condições nas escolas que recebem os alunos para os mesmos participarem, mas o que se sente é que nem sempre o estagiário é uma pessoa inteiramente bem-recebida, ficando a impressão de constrangimento por parte dos professores que os recebem.

Dessa forma, os alunos já vinham enfrentando dificuldades ao solicitar estágios em algumas escolas tanto públicas como instituições privadas. Tratando-se, agora, de buscar outros campos, como o museu, achei necessário ir à frente para abrir espaço na conquista desse campo para a realização de estágios.

Em 2001, o projeto *A Contribuição do Museu na Formação Profissional*, de minha autoria e da professora Dra. Silvia Valeria Vieira, foi proposto. Esse projeto visava estabelecer parcerias entre a universidade, que é a instituição formadora, e o campo de estágio: o museu.

Logo de início, o projeto teve o apoio das professoras Maria Amélia Jarmendia Soares (diretora do CCHSAE - Centro de Ciências Humanas, Sociais, Artes e Educação), Ana Maria R. Araújo (coordenadora do curso de Educação Artística) e Dirce Camargo Riani (coordenadora do NUFEP - Núcleo de Formação e Especialização Profissional). De certa forma, autorizadas pela universidade, fizemos sondagens para decidir com quais instituições iríamos procurar firmar parcerias. A princípio, os planos eram de abrir vários convênios com museus de São Paulo. No entanto, avaliamos melhor e decidimos concentrar nossas atenções em apenas um campo de estágio de cada vez.

O primeiro museu que procuramos foi a Pinacoteca do Estado de São Paulo. Fomos bem-recebidas pela Diretora Técnica do Grupo de Atividades Educativas da Pinacoteca Sra. Maria Luiza Moraes e sua assistente Maria Stella Silva, que desde o início colaboraram muito com os professores e alunos da Universidade Cruzeiro do Sul/UNICSUL. Nessa época, o Diretor da Pinacoteca era o Sr. Emanuel Araújo, que aprovou o projeto; porém, as negociações sobre o termo de cooperação e assinaturas demoraram quase todo o ano letivo de 2001. Quando tudo ficou acertado, houve mudanças administrativas. O Sr. Marcelo Mattos Araújo assumiu a direção e houve mudanças internas também no setor educativo.



Entretanto, a nova coordenadora da área de ação educativa, a professora Mila Milene Chiovatto, abraçou o projeto e pudemos então dar início ao planejamento de como funcionaria o estágio. Todo esse processo foi sendo construído conjuntamente pela UNICSUL (Curso de Educação Artística) e pela Pinacoteca (setor educativo); tratava-se de uma experiência nova para ambas as instituições. Era a primeira vez que a Pinacoteca estava abrindo espaço para esse tipo de parceria. Foram realizadas algumas reuniões para estabelecer os critérios de encaminhamento dos alunos e quantidade de horas a serem cumpridas. A nossa proposta inicial era de 20 horas; porém, a professora Mila argumentou que seria mais proveitoso para o aluno e também para o museu o cumprimento de mais horas, pois dessa maneira os alunos poderiam conhecer mais a rotina do museu e participar dos projetos que estavam sendo implantados no setor educativo da Pinacoteca naquele momento.

Levei a proposta para os alunos que, de acordo com as suas possibilidades de tempo e recursos próprios, poderiam participar - uma vez que os estágios nas licenciaturas não são remunerados. Apesar de os alunos terem gostado da proposta do projeto, nem todos puderam participar, pois não tinham disponibilidade de tempo ou de custos com condução e lanches.

Os alunos que realizaram os seus estágios na Pinacoteca combinaram os seus horários durante a semana e também aos fins de semana. Assim, a carga horária ficou acertada entre 50 e 60 horas; porém, para efeito de computação de horas de estágio na universidade, eu, enquanto supervisora, seguindo as normas do NUFEP (Núcleo de Formação e Especialização Profissional), somente poderia computar 20 horas. As demais horas seriam certificadas pela Pinacoteca, servindo de currículo pessoal para o aluno. A equipe do setor educativo recebeu e orientou os nossos alunos nas suas tarefas como estagiários. Essa recepção foi fundamental para que o estágio fosse muito produtivo e prazeroso.

O presente trabalho, além de relatar essa experiência, pretende estudá-la, refletindo sobre as relações entre campo de estágio e instituição formadora, museu e universidade, arte e professor de arte, buscando fundamentação nas teorias de educação e experiência estética, apoiando-se na metodologia fenomenológica, pelas bases teóricas



de Husserl (1992). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem a preocupação de analisar os fenômenos ocorridos nas experiências vividas durante os estágios, no encontro com obras artísticas dentro do espaço museológico, na descoberta dos bastidores e projetos educativos que ocorreram no museu, também pensando no processo de aprendizagem significativa dos conhecimentos pertinentes à formação do professor de arte.

O percurso de investigação seguiu um olhar fenomenológico na busca de entender melhor os sujeitos (alunos/estagiários), na sua singularidade e subjetividade, ao realizar estágios no museu.

A motivação de realizar esta pesquisa nasceu da minha prática docente, do meu interesse pedagógico em investigar se esse trabalho que vinham tentando implantar desde 2001 proporcionava aprendizagem ou não ao meu aluno e se realmente era significativa na sua formação. Partiu das minhas reflexões sobre o meu trabalho de orientação e supervisão de estágios, de educadora de educadores, mas também encontrou raízes nas minhas memórias de aprendiz que ia ao museu buscar conhecimentos e experiências estéticas - como essas vivências no museu contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

Observando que muitos dos alunos que ingressavam na universidade não tinham muita intimidade com os espaços de exposições de arte da cidade de São Paulo, comecei a propor visitas, nas quais, na maioria delas, eu estava presente. Acompanhando e testemunhando a emoção de ver uma obra, que antes só era vista em reproduções, no original com todas as suas riquezas de cores, texturas e dimensões. Percebia o quanto esse momento era importante para os alunos e que talvez passar por essas experiências estéticas no contato direto com obras artísticas de diferentes períodos históricos e também com a arte produzida hoje pudesse fazer diferença na qualidade da sua formação e na atuação como professor de arte.

Perguntando a esses alunos a respeito dos seus primeiros contatos com a arte, muitos me diziam que tinha sido na escola. Assim, minhas preocupações e conversas em sala de aula eram centradas na forma de mediação entre arte, crianças e adolescentes na



escola e como o professor de arte é importante nesse momento: o de encontrar a arte pela primeira vez.

Essa emoção, prazer estético que eu, enquanto aluna sentada em uma carteira de uma escola pública da Grande São Paulo tinha vivenciado pela primeira vez em uma aula de Educação Artística, aos meus 13 anos de idade.

Lembro-me de que a minha professora de Educação Artística, Vera Lúcia Afonso, apresentou à classe uma obra de Lasar Segall, *Fim e começo*². O conteúdo da aula era sobre cores quentes e frias e a professora explicou como Segall havia trabalhado com as cores nos temas expressos na pintura. Sua explicação era muito emotiva e sensibilizou-me muitíssimo.

Essa imagem nunca saiu da minha memória. Tive vontade de perguntar-lhe se o artista tinha feito a pintura no livro que nos estava sendo apresentado. Essa dúvida pode parecer banal, porém, é própria de crianças, que, como eu, não tiveram em sua educação familiar contato com obras de arte originais em espaços de exposições.

Naquele mesmo livro havia outras reproduções de obras de artistas brasileiros. Não entendia, na época, o que era uma obra de arte, onde era guardada ou para que servia; só me lembro de ter gostado de olhar para aquela imagem e de me emocionar com a tristeza decorrente da morte do homem ali retratado e do olhar alegre e meigo do menino que brincava ao lado da morte.

Em outra aula, tomei coragem e perguntei à professora se a pintura tinha sido feita ali, naquela folha do livro, ou se era uma fotografia da pintura. Ela me explicou que os artistas realizam suas obras sobre diferentes materiais, que aquela imagem era uma reprodução da pintura do original de Segall e que os quadros dos artistas, geralmente, eram expostos para todos verem em museus. Explicou-me que a pintura era de Lasar Segall, que a sua casa tinha se transformado em museu e que todos podiam ir até lá, pois ficava em São Paulo, perto da estação Vila Mariana do metrô. Naquela época eu morava em Itaquaquecetuba.

²A obra que abre este trabalho é de Lasar Segall, *Fim e começo* - óleo sobre tela, de 1928, com dimensões de 61 cm x 78 cm, e pertence à coleção particular. Imagem disponível em material educativo sobre Retrospectiva do Artista em 2002, Biblioteca do Museu Lasar Segall.



Alguns anos mais tarde, quando os meus pais já permitiam que eu andasse sozinha pela cidade de São Paulo, fui até o Museu Lasar Segall. Após uma viagem de trem e metrô, cheguei ao museu. Porém, nesse dia a obra *Fim e começo* não estava exposta. Quis perguntar por que ela não estava lá, mas não tive coragem. Apenas olhei outras obras e fui embora.

Hoje sei que tal obra pertence a uma coleção particular, por isso sua mostra é muito rara e nem sempre está presente em exposições.

Nunca havia ido a um museu antes, mas a partir daquele momento comecei a frequentar museus e exposições. Mais do que dar uma aula sobre cores quentes e frias, a minha professora tinha me proporcionado uma experiência estética, pois houve qualidade e intensidade no meu olhar, que me motivou a buscar mais experiências como aquela vivenciada em sala de aula. Assim é justo dizer que a minha experiência estética foi proporcionada pela qualidade e intensidade do trabalho da professora.

Alguns anos passados, no dia 17 de agosto de 2002, estive novamente no Museu Lasar Segall e estava acontecendo uma mostra que focalizava sua produção artística de vários períodos. A obra citada lá estava exposta e pude apreciá-la, mais uma vez (agora a original), ao lado de uma arte-educadora, cujo trabalho também sempre foi significativo em minha formação, a professora Mirian Celeste Martins. Posso dizer que foi, mais uma vez, uma emoção, uma experiência estética.

A qualidade da experiência estética com a obra de arte original é inegável, pois descobri nesse segundo encontro com essa imagem que a obra *Fim e começo*, era uma única pintura, pois na minha memória guardava essa imagem totalmente dividida; as cores na reprodução no livro de arte da professora também me pareciam mais frias. Enfim, toda a minha percepção sobre essa obra foi muito diferente nos dois encontros; porém, igualmente emocionantes.

Essa obra marca, na vida de Segall, a morte do seu pai e o nascimento do seu filho, informações que descobri depois de conhecer a obra original, fazendo pesquisa sobre essa imagem no Museu Lasar Segall. Isso mostra que o museu oferece, além da experiência estética, oportunidade de conhecer mais sobre a arte e os sentimentos humanos, entre outras aprendizagens possíveis.



Na época em que comecei a freqüentar museus, gostava de ir ao MAC – Museu de Arte Contemporânea, no Ibirapuera. Ia sempre sozinha. Gostava desse museu, particularmente, porque sempre ocorriam visitas de grupos escolares acompanhados por monitores do próprio museu. Eu me aproximava dos grupos para escutar as explicações sobre o acervo e as exposições temporárias. Também havia oficinas de arte que eram gratuitas e cheguei a freqüentar algumas.

Quando entrei na universidade, escolhi estudar Educação Artística porque gostava de pintar e contemplar obras de arte tanto nos museus quanto nos livros.

A universidade na qual estudava parecia ter uma proposta tecnicista e totalmente voltada para o ensino de arte na escola pública. Percebi logo que, para continuar a aprender mais sobre arte, não podia interromper minhas visitas aos museus, pegando carona nas monitorias. Visitava também outros museus de São Paulo como o MASP - Museu de Arte de São Paulo e a Pinacoteca. Adorava os seus acervos; porém, achava a recepção muito fria e não havia ninguém falando sobre as obras. Eu tinha que me satisfazer com as informações das etiquetas e, além disso, os olhares dos vigilantes em cada sala me davam uma impressão ruim. Parecia que aquele lugar não era meu, que não era meu direito estar ali.

A Pinacoteca me fascinava pelo prédio, pelo acervo e pelas aulas de desenho de modelo vivo. Era uma época de muitas descobertas. Comecei, então, a ler livros sobre arte e a perguntar para os professores da universidade onde encontrar mais informações sobre obras e artistas. Alguns professores foram muito importantes nesse processo de busca de conhecimento sobre a arte, mas, como disse antes, o foco das aulas ainda era o fazer e o conhecer técnicas aplicáveis em sala de aula, no exercício do ensino de arte nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Encontro histórias parecidas com a minha entre os meus alunos de graduação e percebo como é grande e significativa a nossa contribuição na formação dessas pessoas, que vêm para a universidade com diferentes interesses e querem conhecer arte, ter experiências estéticas e se descobrir profissionalmente. Tudo isso nos torna também responsáveis pela qualidade de ensino, não só na universidade, mas também pela sua ressonância na ação pedagógica desses futuros professores.



A preocupação com a formação cultural dos alunos/futuros professores está presente neste trabalho. A concepção de formação cultural tem relação com a proposta apresentada por Giroux (1997), na qual a formação do professor não deve estar pautada apenas na elaboração técnica e nas práticas executáveis em sala de aula; ao contrário disso, deve se preocupar com a formação intelectual, pensando sobre a cultura e seu lugar neste universo.

...encaro os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos (GIROUX, 1997:162).

Como disse anteriormente, este trabalho nasceu da minha prática pedagógica. Assim, enquanto educadora, elaborei um projeto de trabalho didático, a partir do qual o meu aluno pudesse ter um aprendizado significativo, com vivências que trouxessem coisas novas e relevantes à sua formação, por meio de experiências estéticas no contato com obras de arte originais para a ampliação do seu repertório cultural e construção de conhecimento sobre arte e educação. Em um esforço constante de reflexão, percebendo e olhando para o seu próprio percurso formador.

Propus aos meus alunos, no meu plano de trabalho, além do estágio na Pinacoteca, visitas frequentes a exposições temporárias e acervos permanentes também em outros museus e fui observando esse processo para refletir o quanto o contato com a obra original poderia, ou não, influenciar na formação de professor de arte.

Além dos estágios no museu e visitas a exposições temporárias, os alunos também realizavam estágios em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Dessa forma, eu procurava estabelecer um processo de ensino e aprendizagem em nível universitário real e direcionado, em que o foco era aprender pela experiência, indo da consciência à essência do objeto de estudo e como as questões de arte e educação relacionam-se dentro dos espaços museológico e escolar.

Por meio dessas vivências, pretendia que o aluno/futuro professor adquirisse gosto pela pesquisa, postura de busca de conhecimentos contextualizados e articulados com os fundamentos do ensino de arte, a sua formação cultural e o movimento constante entre teoria e prática, tornando-se, assim, uma pessoa autônoma na construção do seu referencial teórico e repertório de ações didáticas.



Esperava que o aluno, estando consciente de sua formação, conquistasse um amadurecimento acadêmico. Organizei os estágios desse modo porque penso que, talvez, o momento do estágio desvele ao aluno/professor ou futuro professor problemas pedagógicos concretos. No enfrentamento dessas situações, ele poderia desenvolver uma reflexão crítica sobre suas ações e sobre os conteúdos explorados pelos professores formadores na universidade. Mas como saber se o fato de realizar estágio em museus estava mesmo contribuindo para a formação desses alunos?

Embora o campo de estágio no museu sugestionasse oferecer muitas possibilidades de aprendizagem significativa, tinha o interesse e a necessidade de investigar os processos de ensino e aprendizagem contidos na experiência de estagiar. Assim, no início de 2002, no mesmo período em que começamos a encaminhar os primeiros estagiários para a Pinacoteca, o meu projeto de pesquisa para o mestrado foi aceito e ingressei no Instituto de Artes da UNESP, no programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, o que possibilitou transformar esse projeto de caráter didático em pesquisa acadêmica.

Nesse momento, a minha supervisão de estágios tinha duas frentes: o acompanhamento das atividades de estágios seguindo a minha proposta educacional e a investigação, por intermédio de um olhar mais teórico e criterioso, sobre o processo de ensino e aprendizagem por meio de estágios no museu.

Os alunos pareciam estar satisfeitos com a possibilidade de realizar estágio em uma importante instituição cultural de São Paulo, como mostra um fragmento do relatório escrito apresentado por um aluno:

Os alunos da Universidade Cruzeiro do Sul/UNICSUL podem beneficiar-se da realização do estágio na Pinacoteca do Estado de São Paulo, o espaço concentra um grande acervo histórico da Arte Brasileira e recebe exposições itinerantes de artistas nacionais e internacionais (Informação retirada de relatório escrito: O.T. -m- 39 anos/3º ano, 2003)³.

Assim, o campo estava conquistado e o acesso ao Templo das Musas era permitido. Levanto aqui a questão de museu enquanto templo, que parece de difícil

³ Trecho de relatório escrito sobre os estágios do aluno (Relatório escrito: aluno O. T. - m. - 39 anos/3º ano, 2003). Os relatórios escritos estão identificados da seguinte maneira: iniciais do nome do aluno (O. T.), sexo (-m. -), idade (39 anos), série do curso de Educação Artística (3º ano) e ano letivo que cursava na ocasião em que entregou o relatório final, contendo sínteses reflexivas sobre os estágios (2003).



acesso e que provoca certo fascínio, o rito de entrar em lugar quase que sagrado. As falas sobre poder “estar”, “vivenciar experiências estéticas”, “beber” dos conhecimentos presentes nos museus vão aparecer nos relatos e entrevistas (instrumentos de pesquisa usados para recolher dados) ao longo do processo de investigação, como podemos perceber nestas frases ditas pelos alunos que participaram da pesquisa durante a realização dos estágios na Pinacoteca e em visitas a outros espaços:

Eu, que achava que participar de uma palestra no museu era algo tão distante de mim, pude realizar esse sonho.

Eu nunca tinha ido a um lugar como este!

Não sabia que eu podia entrar e era gratuito, vou trazer meus filhos da próxima vez.

Essas falas evidenciam o quanto o museu estava longe do universo de alguns alunos. Sobre esta questão, faço uma análise no segundo capítulo, a partir das luzes teóricas de Santaella (1995), Marilena Chauí (2001), Paulo Freire (1982), Maria Cecília Lourenço (1999) e Giroux (1997), entre outros.

O objetivo do presente estudo é refletir sobre a importância da realização dos estágios, o papel do museu e da universidade na formação do professor de arte. Para isso, investiguei as experiências vivenciadas por alunos do curso de Educação Artística/UNICSUL na realização de estágios na Pinacoteca do Estado de São Paulo. A pesquisa teve como foco a questão da formação. Neste sentido, a minha investigação percorreu os assuntos que envolvem a aprendizagem significativa no ensino universitário, diálogos entre conhecimentos teóricos/práticos, formação cultural/profissional, experiência estética e a construção dos saberes viabilizados pela realização de estágios no museu.

Nesse contexto, realizei uma descrição e análise do percurso de formação técnica e estética de dezoito, dos dezenove alunos que realizaram estágios na Pinacoteca até dezembro de 2003.

Apresento a metodologia empregada na pesquisa a seguir, ainda na introdução, porque vou apresentar os dados recolhidos ao longo dos capítulos, trazendo as falas dos alunos participantes. Os dados da pesquisa foram recolhidos por meio de dois instrumentos: relatórios escritos e entrevistas gravadas.



Relatórios escritos:

Os relatórios escritos eram uma exigência como trabalho de conclusão na disciplina de *Prática de ensino – estágios supervisionados*, que eram entregues no final de cada ano letivo, nas duas séries finais da formação (2º e 3º anos). Nesses relatórios, os alunos relataram as suas experiências durante os estágios em diversos seguimentos (escola/museu/universidade/comunidade e outros espaços) e também analisaram o estágio como um todo e o grau de significado desse percurso de aprendizagem. Refletindo sobre as experiências estéticas vivenciadas, a participação em projetos no museu e na comunidade, os teóricos estudados nessa disciplina e a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos nas demais disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Artística. Assim, encontrei nesse material, dados preciosos que julguei importante trazer ao longo do texto.

Entrevistas gravadas:

Nas entrevistas foram levantados assuntos tais como: como era o contato dos alunos com exposições antes da realização dos estágios, como eles sentiram essa vivência (estágios no museu), o que descobriram sobre as questões internas do museu. As diferenças entre aprender e ensinar arte com obras originais e qual a experiência estética mais significativa e como tudo isso contribui na sua formação acadêmica, no seu trabalho de professor de arte, uma vez que a maioria eram estudantes e professor de arte ao mesmo tempo.

Para recolher essas informações, elaborei um roteiro de perguntas em 2002; no entanto, a minha observação em visitas conjuntas (professora/pesquisadora e alunos/participantes da pesquisa) no museu, acompanhando os estágios, diálogos com os estagiários e setor educativo da Pinacoteca, mostrou-me as reações e os comentários sobre as experiências vivenciadas pelos alunos participantes. Além disso, os questionamentos trazidos pela banca de qualificação, que foram enriquecedores, contribuíram para uma revisão desse roteiro, e no final de 2003 houve uma reelaboração que foi fundamental para recolher dados mais precisos.

A opção por um roteiro de perguntas aberto em vez de um questionário fechado foi feita em função de se proporcionar descobertas ao longo da pesquisa. Embora o



questionário propusesse diálogos no momento da entrevista, garantindo a singularidade do aluno pesquisado, procurei centrar em pontos fundamentais para evitar muitas ramificações, o que poderia deixar o trabalho extenso e com dificuldade de aprofundamento.

Assim, o meu olhar investigativo nas entrevistas foi direcionado por um roteiro de perguntas centrais, descritas abaixo.

- (1) Qual foi a sua primeira experiência com uma obra de arte, seja por meio de reprodução, seja original?
- (2) Qual foi a obra mais significativa em sua memória?
- (3) Qual o primeiro museu que você visitou?
- (4) Como era a sua *frequência* a museus e mostras antes da universidade?
- (5) Em que sentido ir a museus ou exposições muda o trabalho do professor de arte em sala de aula?
- (6) Foi positivo para você realizar estágio na Pinacoteca do Estado de São Paulo?
- (7) Antes você se preocupava em conhecer o setor educativo de um museu?
- (8) Qual foi a experiência estética mais significativa que você vivenciou dentro do espaço da Pinacoteca no período de estágio?

Os relatos, tanto escritos como os presentes nas entrevistas, são trazidos no texto conforme os assuntos abordados. Dessa forma, os dados a partir das perguntas feitas nas entrevistas não seguem uma ordem numérica, e sim temática, na ordem de como são apresentados nos capítulos.

Todo esse processo de pesquisa está atrelado à fenomenologia sob as luzes de Edmund Husserl (1859-1938). Esse filósofo alemão, ao estudar a teoria do conhecimento, trouxe uma contribuição especial. Para ele não existe objeto sem sujeito. Considerado o pai da fenomenologia, Husserl, entre outras obras, desenvolveu um estudo, *Investigações Lógicas*, entre os anos de 1901 e 1902, no qual a idéia fundamental seria o conceito de intencionalidade, ou seja, “ir à coisa mesma”, a fenomenologia como um estudo das *essências* na *existência*, do mundo vivido, “tudo que sei, sei a partir da minha visão de mundo”, onde “toda consciência é a consciência de alguma coisa” (HUSSERL, 1992). Essa contribuição mostra uma perspectiva de como o homem pensa e adquire conhecimento sobre as coisas, de tal modo pertinente a esta pesquisa.



O presente trabalho foi sendo construído com a preocupação de observar o mundo vivido pelos alunos estagiários no espaço da Pinacoteca, com ênfase nos projetos desenvolvidos pela área de ação educativa do museu. E como esse aluno percebia esse processo, como sentia, vivia esse momento de estágio? Que qualidade existia nessa experiência?

Desse modo, procurando me apoiar na fenomenologia, descrevo as experiências vividas, para sublinhar e depois tentar esclarecer com a ajuda dos teóricos a quem faço referência ao longo do texto. Levo em consideração a leitura de mundo de cada um; assim, a experiência vivida no mesmo espaço museológico por várias pessoas vai apontar maneiras diferentes de se relacionar com esse espaço e com os conhecimentos vinculados no momento do estágio.

Cada participante, por meio dos relatos nas entrevistas e nos relatórios escritos, fez uma descrição das suas experiências. Relatos em que aparecem os momentos de aprendizagem significativa e percepção da consciência que desencadearam uma atividade de conhecimento.

O meu olhar como pesquisadora colocou em suspensão cada experiência vivida pelos sujeitos que participaram da pesquisa, para fazer uma descrição dessa experiência, sem idéias preconcebidas, mas investigando cada fenômeno, como ocorreram em um exercício constante de reflexão. A descrição fenomenológica exige uma atitude que Husserl (1992) designa com a palavra grega *epochê*, que significa “suspender o juízo sobre alguma coisa de que não se tem certeza” (CHAUÍ, 2003:81).

A construção de um olhar estético necessário à formação do professor de arte passa pelo exercício da *suspensão* e da *intencionalidade*. Parar para refletir, questionar, sentir, buscando as essências das coisas, adotando uma postura reflexiva. Aluno e pesquisador estavam no fenômeno experimentando, vivenciando, de maneira consciente, as situações de estágios. Seja do olhar do professor/pesquisador, seja do aluno/professor, uma vez que o método fenomenológico não separa o sujeito produtor de conhecimento do seu objeto de estudo; porém, considera as diferentes relações com a *verdade*: “A verdade se refere aos fenômenos e os fenômenos são o que a consciência conhece” (CHAUÍ, 2003:101).



A investigação fenomenológica possibilita, portanto, olhar e refletir sobre a experiência, o mundo vivido, questionando o conhecimento, perguntando o que “isto significa” e dirigindo o olhar e o pensamento para aquilo que interessa estudar, por meio da “intencionalidade”.

A visão fenomenológica sobre a construção do conhecimento estudada em Husserl (1992) aparece neste trabalho como escolha metodológica, mas também como um processo de ensinar e aprender, refletido na minha ação pedagógica no acompanhamento dos estágios e na minha docência em sala de aula. Dessa forma, a fenomenologia está inserida no contexto de educação e investigação dessa experiência, já que esses dois aspectos do trabalho caminharam juntos, sendo um construtor do outro.

Quando falamos em formação de professores, há muitos aspectos que podemos tratar. Neste trabalho focalizei apenas alguns pontos da formação que foram distribuídos ao longo de quatro capítulos. No primeiro capítulo, inicio com o processo de ensinar e aprender em situações de aprendizagens significativas por meio da “vivência”, da “intencionalidade”, do diálogo entre conhecimento teórico e prático no momento do estágio, buscando fundamentação em Paulo Freire (1996), Marco Moreira (1999), Miriam Celeste Martins (2002), e Selma Garrido Pimenta (1995), que trazem uma grande contribuição ao trabalho com a idéia de *práxis* criadora.

As citações sobre a legislação vigente foram apontadas com a preocupação de situar o momento histórico no qual ocorreu a pesquisa, fazendo um breve paralelo com as mudanças que estão ocorrendo em relação às leis que regulamentam os estágios nas instituições formadoras.

No segundo capítulo, o foco de discussão é a relação entre o aluno e o espaço museológico. Para refletir sobre o rito de ir ao museu, espaço sagrado das artes, faço um breve percurso histórico sobre a origem e a trajetória dos museus, chamando a atenção para ele como um espaço de ensinar e aprender. Discuto a idéia de acessibilidade aos bens culturais e o estudo sobre o museu como forma de conhecimento dos acervos, projetos, em que aparecem os diálogos entre museu/escola, e a formação cultural do professor de arte como educador e apreciador. Analiso os dados recolhidos nas entrevistas e relatórios, nos quais estão expressos os primeiros contatos e o grau de

influência da realização dos estágios na visitação e na formação cultural e profissional do professor de arte.

No terceiro capítulo, apresento experiências estéticas vivenciadas durante os estágios para constituir uma compreensão do processo de aprendizagem e contribuições que esse tipo de experiência trouxe para a formação cultural e profissional desses alunos/professores. Estudando a experiência estética pela teoria de John Dewey (1974) e trazendo outros autores para discutir sobre a formação do olhar sensível do professor e a mediação entre arte e público realizada no museu ou na escola.

Para o quarto capítulo, trago a questão apontada por Terezinha Rios (2001) sobre as dimensões da formação do professor, exploradas neste momento no aspecto de como essa experiência - o estágio no museu - colabora para a formação do professor de arte, na perspectiva das dimensões de técnica, estética, política e ética.

Assim, este trabalho é um olhar sobre as experiências estéticas vividas no espaço do museu, em um movimento entre reflexão e ação no percurso dos estágios no curso de Licenciatura em Educação Artística na Universidade Cruzeiro do Sul/UNICSUL.

Sabe-se que a construção da área de conhecimento Arte engloba sua história, seus códigos específicos. Mas os educadores são fruidores da Arte? Visitam exposições, assistem a espetáculos e a concertos, visitam as feiras populares? Somos contemporâneos de nosso tempo? (MARTINS, 2002:55).

As questões trazidas pela minha orientadora apontam a preocupação com a formação de professores de arte. Por compartilhar das mesmas preocupações, apresento este trabalho, fruto da inquietação de educadora de educadores, que busca uma *práxis* que contenha *poesis* e *aesthesis*.



Primeiro Capítulo

Por uma experiência significativa na formação de educadores de arte



Figura 2. Clóvis Graciano. *Moleques, Pássaros, Terra, Lua*, óleo sobre tela, 116 x 73 cm. 1969- Museu de Arte de São Paulo. On-line.. Disponível em: ENCICLOPÉDIA DE ARTES VISUAIS. <<http://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em 17 jan. 2003.

*Pássaros presos nas mãos
Pássaros soltos, algo que escapa algo que se retém.
Equilibra e desequilibra
A lua que por trás assiste a tudo
Parece que contempla a brincadeira dos moleques*

Todo o universo da ciência é construído, sobre o mundo vivido,
e se queremos pensar a própria ciência com rigor,
apreciar exatamente seu sentido e seu alcance,
precisamos primeiramente despertar
essa experiência do mundo da qual ela é
a expressão segunda.

MERLEAU-PONTY (1994:03)

A obra de Clóvis Graciano⁴ revela para mim as relações entre teoria e prática, que se movimentam especialmente na disciplina de *Prática de ensino - estágios supervisionados*, e consiste num importante momento de ação-reflexão-ação na formação do professor.

Quando nos referimos à formação de professores de arte, podemos ponderar que é possível, por meio do enfrentamento de diferentes realidades, projetar um ensino e uma aprendizagem em arte, na graduação, que exerçam um papel relevante e significativo na sua vida de educador, artista e cidadão. Para isso, propus a esta disciplina ações que fizessem parte da formação, como experiências em escolas, comunidades e museus, diversificando as atividades de estágios. Neste contato, o aluno articularia os conhecimentos desenvolvidos por todo o currículo do curso, em que cada disciplina contribuiria com a sua importância na construção de repertório teórico/prático e perfil profissional.

O momento do estágio, nesse cenário de formação, coloca o aluno em contato com possíveis campos de atuação profissional. Dessa forma, o estágio pode acontecer por muitas vias, relacionando bases teóricas com experiências práticas, associadas a análises críticas das realidades, constituindo-se em um profissional que seja capaz de ser autor das suas ações, que apontam para a possibilidade de o educador desenvolver uma “práxis criadora” (PIMENTA, 1995:67).

⁴ Obra que abre o capítulo: GRACIANO, Clóvis. *Moleques, Pássaros, Terra, Lua*, óleo sobre tela, 116 x 73 cm. 1969- Acervo do Museu de Arte de São Paulo. Disponível em: ENCICLÓPEDIA DE ARTES VISUAIS. http://www.itaucultural.org.br/bcodeimagens/imagens_publico/000563005013.jpg. Tipo: Quick Time Picture. Tamanho: 37125 bytes. Dimensões: 278 x 480 pixels. Acesso em 17 jan. 2003.

A teoria e a prática, saberes da instituição formadora e saberes vinculados na instituição escolar/cultural, significados psicológicos e emoções, são explorados na experiência de estagiar. O conceito de experiência pela concepção de John Dewey (1952), que será aprofundado no terceiro capítulo, traz a idéia de uma experiência que vai além de uma simples atividade. Ele fala que, para ter elementos de cognição na experiência, esta deve ter valor, percepção das relações de continuidade entre o que fazemos e as reflexões que tiramos da experiência, em que sem pensamento não há experiência significativa.

Mas como se dá a articulação entre teoria e prática na realização dos estágios? Há dicotomia entre teoria e prática? Essas são questões levantadas por Pimenta (1995), quando ela aponta que, no planejamento de metodologias e conteúdos presentes na *Prática de ensino* e demais disciplinas, é necessário haver conexão entre os conhecimentos teórico-práticos do currículo do curso de formação com o campo de trabalho. O conceito de prática não está em exercer uma atividade para adquirir experiência, mas como forma de construção de conhecimento e transformação social:

Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. Nega-se, portanto, uma concepção empirista da prática. A prática, não existe “sem um mínimo de ingredientes teóricos” (PIMENTA, 1995:93).

A prática pressupõe articulação entre o universo de conhecimento do aprendiz, os saberes presentes no contexto curricular da instituição formadora e a elaboração de novos conhecimentos descobertos na prática. A aprendizagem neste sentido pode não se limitar apenas à aprendizagem de uma área específica, mas integra-se, relaciona-se com o que se passa na sociedade, em um exercício constante de construção/reflexão.

Este trabalho é decorrente de uma pesquisa realizada a partir dos estágios ocorridos no museu (Pinacoteca do Estado de São Paulo), na busca de compreender como se dá a formação teórico-prático do professor de arte, por meio dos estágios e refletindo sobre a contribuição da experiência estética e do museu nesta formação, vendo o ensino na Licenciatura em Educação Artística como forma integradora entre aluno e arte. O museu como espaço para aprender, como aponta William Ott (1997:112):

A arte, ensinada no contexto das coleções dos museus, reflete os valores estéticos intrínsecos da obra de arte e as preferências cognitivas dos alunos que estão nesse processo de aprendizagem, mas

arte nos museus também reflete as condições culturais da sociedade. A arte proporciona um registro da civilização por meio da abordagem das idéias artísticas essenciais e das expressões que serviram para celebrar e continuar a refletir a alegria de viver. Aprender a entender as idéias e as aspirações de uma civilização e o reconhecimento das idéias artísticas como das maiores contribuições para a sociedade requer uma ativa, e não passiva atuação em relação à arte.

O presente trabalho procura mostrar um caminho para uma formação por meio do desenvolvimento profissional e cultural do aluno/estagiário, estabelecendo um diálogo entre a formação e a realidade do mercado de trabalho, que hoje exige um professor pesquisador/fruidor/mediador de arte.

Independente das possibilidades físicas e materiais, no encontro com a arte enquanto objeto de conhecimento, haverá sempre a necessidade de um educador sensível, capaz de criar situações em que possa ampliar a leitura e a compreensão de homens e mulheres sobre seu mundo, sua cultura. Capaz ainda de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada produtor/fruidor/aprendiz (MARTINS, 2002:56 e 57).

Nesta perspectiva de formação de professores de arte, a intenção é buscar bases teóricas que fundamentam a prática ou práticas que propiciam elaborações teóricas, possibilitando a criação de conceitos e transformação de realidades, porém sem perder de vista a importância de mostrar que aprender é prazeroso e instigante, uma vez “que toda atividade que não interessa é antieducativa” (ABRAMOVICH, 1985:18).

A aprendizagem significativa no contexto da formação do professor de arte

Aprender por meio da prática na realização de estágios pode constituir um aprendizado significativo? Selma Garrido Pimenta (1995:96) expõe que a prática que produz conhecimento é uma prática que tem como base a intencionalidade.

O conceito de intencionalidade estudado por Husserl (1992) aponta-nos que só existe “consciência de alguma coisa”. Então, podemos pensar que, no processo de construção de conhecimento por meio de aprendizagem significativa, a intencionalidade é uma atividade composta por atos que exploram a percepção, a imaginação e a investigação das coisas (fenômenos) contidas em uma experiência vivida. Assim, a intencionalidade confere à prática uma finalidade que está ligada a um interesse, uma necessidade de aprender e refletir sobre alguma coisa.

Sem a intenção de voltar-se para algo, não haverá possibilidade de aprendizagem significativa, e a prática será apenas empírica, voltada para a percepção do cotidiano.

Segundo a proposta de aprendizagem significativa elaborada por David Ausubel, citado por Moreira (1999), o estudante precisa ter a disposição, a intenção de aprender, de voltar a sua atenção para o objeto de estudo. Assim, realizar estágios sem esta intencionalidade não constrói conhecimento, tampouco se constitui em aprendizagem significativa, apenas há o cumprimento de uma exigência legal na sua formação, resultante de uma vivência sem reflexão.

Uma outra preocupação em relação à aprendizagem significativa nos momentos de estágios é a falta de qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido por alguns profissionais nos campos de estágio, segundo foi relatado pelos alunos que participaram dessa pesquisa:

...a escola está perdida, com as professoras que eu acompanhei eu não aprendi nada, elas estão perdidas, eu não peguei nada para mim, só cumpri horário (Informação verbal - Entrevista: S.B.C. – f. - 27 anos/3º ano, 2003).

Nessa fala, percebemos a frustração da aluna/estagiária que não conseguiu aprender ao realizar estágio em uma escola pública de ensino médio. A aprendizagem significativa ocorre no momento em que o conhecimento de algo se relaciona de maneira substantiva e não arbitrária, quando o sujeito atribui significado àquilo que aprende. Todo processo de educação é uma ação na qual ocorrem trocas de conhecimentos significativos, envolvendo emotividade entre “aprendiz e professor”. Em uma situação de realização de estágio na escola, “estagiário e campo”, as relações entre os profissionais de ensino, os alunos e o próprio ambiente escolar estabelecerão trocas de conhecimento com influência das emoções vividas nessa experiência.

O relato a seguir traz uma situação de sala de aula, em que a aluna faz várias observações sobre o processo de ensinar e aprender e como se dá o envolvimento do ponto de vista das relações professor/classe:

No primeiro dia de estágio, a professora ensinou linhas de todos os tipos e passou na lousa vinte e cinco perguntas sobre o mesmo assunto. Os alunos reclamaram bastante e se mostraram desinteressados sobre o assunto. Na aula seguinte a professora pediu que fizessem algum desenho com as linhas ensinadas. Eles gostaram da idéia e, apesar da deficiência de material, se sentiram livres para criar. No decorrer do

estágio pude perceber que os alunos não respeitavam a professora, não levavam material e reclamavam de tudo. Ela deu alguma coisa sobre ângulos. Mas o desinteresse era total, até que ela pediu que fizessem algo sobre a Páscoa. Fizeram coelhinhos e ovos em qualquer papel. Minha conclusão: não vi nada de arte.

O Estado está muito difícil, este estágio serviu para eu ter certeza de que não quero dar aulas (Informação - relatório escrito: M.G.C.G. - f. - 53 anos/2º ano, 2002).

Olhando para esse cenário, também em uma escola pública, mas desta vez no ensino fundamental, podemos refletir que o trabalho relatado pela aluna/estagiária não traz as preocupações com a aprendizagem significativa. Pois não há sequência de conteúdos, organização, em que há um processo contínuo e crescente de construção de conceitos necessários em uma abordagem na qual a aprendizagem significativa é o foco. Há necessidade da análise conceitual do conteúdo, adaptando-o a uma linguagem acessível ao aluno sem perder a qualidade do conhecimento, o que não ocorre nesse exemplo de realidade encontrada por essa aluna.

Não sobrecarregar o aluno com informações ou exercícios desnecessários, como mostra o relato, porque isso pode dificultar a organização cognitiva. O relato fala em vinte e cinco perguntas sobre o mesmo assunto, que depois não tiveram uma função efetiva no decorrer do processo de aprendizagem. Parece que apenas no momento do fazer artístico os alunos demonstraram prazer e interesse na proposta da professora.

Contudo, voltando à questão do estágio enquanto momento de aprendizado significativo na formação, o exercício dessa experiência é preocupante, pois, ao contrário de motivar, de apresentar o prazer e a satisfação que há na profissão de educador, houve uma experiência negativa e desanimadora. Também não foi possível à aluna/estagiária aprender, por meio do trabalho da professora, como planejar e gerenciar as aulas, pois é visível a falta de elaboração, objetivos claros e domínio da classe.

Porém, talvez seja possível aprender pela observação do trabalho do professor atuante na escola quando o estagiário reflete sobre aquela situação, quando a traz para discussão com outros alunos/estagiários e com o professor supervisor, constituindo um momento de exercício reflexivo. Assim, podemos encontrar qualidade nesse aprendizado, como aponta Lizete Maciel (2002:88 e 89):

A sua qualidade está exatamente em compreender as complexas relações que se estabelecem na escola, de forma geral, e na sala de

aula, de forma especial. É o local onde o futuro professor irá exercer a sua ação profissional. As situações ali detectadas precisam ser estudadas e aprofundadas. E o grande instrumento para tal realização é a introdução do acadêmico na investigação. É necessário que faça um estudo sistemático, refletindo sobre os acontecimentos escolares, fundamentados em subsídios teóricos, com o apoio do professor/orientador de estágio.

Trazer um novo significado ao estágio na escola é mostrar que sem reflexão o aprendizado a partir dessa experiência fica apenas no âmbito da crítica desanimadora e do senso comum. Por meio de uma análise teórico-prática, é possível compreender que o aprendizado significativo traz muitas atribuições, tanto para o educador quanto para o educando. O professor, como mediador do conhecimento, busca a melhor maneira de ensinar, de tornar significativo o ato de aprender. Para isso faz uma análise crítica do conteúdo e das metodologias, nos quais o foco fundamental é sempre o aluno, constituindo ligações com as experiências cognitivas e o novo material aprendido, integrando e assimilando o novo conhecimento e contrapondo a memorização mecânica, dessa forma, dando relevância ao saber. Leva também em consideração os valores emocionais atribuídos pelos alunos ao objeto de estudo.

...de certa forma leva em consideração o lado afetivo da questão: a aprendizagem significativa requer não só que o material de aprendizagem seja potencialmente significativo (isto é, relacionável à estrutura cognitiva de maneira não-arbitrária e não-literal), como também que o aprendiz manifeste uma disposição para relacionar o novo material de modo substantivo e não arbitrário a sua estrutura de conhecimento (MOREIRA, 1999:102).

O interesse em estudar um determinado fenômeno (objeto) recebe influência da vontade de aprender do aluno, do grau de sentimento que nutre pelo assunto e como este se insere no seu universo (mundo). Há um prazer estético no conhecer, próprio do homem, no qual o grau de intencionalidade é influenciado também pelo domínio afetivo. “Uma teoria de educação deve considerar que seres humanos pensam, sentem e agem” (NOVAK, 1996, apud, MOREIRA, 1999:103).

Na orientação dos estágios, a minha preocupação era mostrar aos alunos da graduação na Licenciatura em Educação Artística/UNICSUL que o momento do estágio poderia trazer aprendizagens significativas, relevantes à sua formação. E, ainda, que essa atividade deveria ser realizada com prazer porque o momento de aprender, descobrir,

desvelar conhecimento pode ser prazeroso, apesar das dificuldades que se apresentam no campo de estágio.

Como educadora de educadores, mostrar o prazer em aprender, a articulação entre os saberes construídos no curso de Educação Artística nas diversas disciplinas e a realização do estágio tem sido uma proposta e um desafio. As práticas relatadas acima pelos alunos/estagiários dificultavam a motivação dos alunos em continuar com as suas atividades de estágio. O conhecimento que é desenvolvido na universidade muitas vezes não encontrava ressonância nas atividades observadas em sala de aula (campo de estágio). Dessa forma, como estabelecer relações entre a prática e a teoria? O que o aluno consegue aprender no estágio e o que precisa aprender na instituição formadora? Qual a função dos estágios na formação?

Segundo Selma Garrido Pimenta (1995:150), o estágio não é apenas para praticar conhecimentos adquiridos na instituição formadora, ele consiste em construir referenciais para discutir situações problema, como as que foram relatadas acima. Neste sentido, a autora aponta que o estágio traz elementos da prática do professor que está na ativa para serem discutidos com alunos que estão em processo de formação, propondo um aprofundamento teórico, numa tentativa de melhoria dessa prática.

O estágio deverá servir como fonte de reflexão sobre os aspectos teóricos-práticos do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se da única ponte (elo?) possível de tornar concreta a fundamentação teórica e a prática educacional (PIMENTA, 1995:150).

Em uma visão fenomenológica, podemos colocar em suspensão a situação de sala de aula (objeto de estudo) vivenciada no estágio para uma descrição da experiência (consciência) como atividade de conhecimento (essência).

Compartilho das idéias colocadas por Lizete Maciel (2002) e Selma Garrido Pimenta (1995). Porém, será que podemos dizer que, se tratando de aprendizado significativo na formação de professores de arte por meio de estágios, o grau de qualidade do campo de estágio pode estabelecer ou não situações positivas e relevantes no aprendizado dos alunos/estagiários? A qualidade do trabalho exercido no campo de estágio influencia o interesse em estagiar?

O interesse pode dar impulso em uma direção que aponta para a busca de metas na ação/estagiar, em que o objetivo em realizar estágio não está vinculado a uma obrigatoriedade, e sim a uma motivação, “interesse como comoção ou paixão”, “objetivo, quando se dirige a coisas ou objetos”, “objeto para se completar ou satisfazer”. Gustavo Cirigliano (1969:176 e 177) diz que não se compreende interesse sem atividade, uma motivação que parte de intenções internas, que dialogam com a objetividade e a emotividade.

Esse processo envolve interesse/objetivo/paixão. O aluno/estagiário poderia desenvolver uma “práxis” criador-transformadora de realidades na educação, em que o interesse está na intenção de aprender para transformar:

No caso da educação, a tendência interior é social que se manifesta na carga emotiva *compartilhada*; a tendência social se transforma em aptidão ativa. Por isso podemos afirmar que educar é transformar interesses (sociais) em aptidões (sociais) (CIRIGLIANO, 1969:177).

Como a aprendizagem significativa também depende do grau de interesse do aluno, a preocupação com o aprendizado estimulante e prazeroso e que ao mesmo tempo esteja próximo da vivência do aluno é pertinente neste trabalho. Pois, na educação do aluno universitário/futuro professor, é necessário ter esse olhar, porque aprendemos melhor quando o assunto nos interessa, nos envolve e até nos emociona. Dessa forma, qualquer processo de ensino e aprendizagem envolve afetividade, pensamento formal, lógico, pensamento mítico, intuição, percepção sensorial, estética, processos seletivos e de julgamentos, conhecimentos teóricos e práticos.

Formação profissional e vida cultural por meio dos estágios

Neste contexto e com o objetivo de investigação da aprendizagem significativa na formação de professores de arte por meio da disciplina, comecei a me preocupar com a aproximação dos alunos com os espaços de exposições (museus e exposições temporárias), para que o aluno tivesse uma vivência com a arte e os contextos em que ela é apresentada.

A proposta foi buscar campos de estágio nos quais houvesse qualidade de trabalho nas relações arte/público e arte/ensino. Essa iniciativa partiu da minha reflexão

sobre os relatos dos alunos em que apareciam práticas semelhantes à relatada pela aluna que fala “não vi nada de arte”, “não quero dar aulas”.

Refletindo sobre essas falas, levantei algumas hipóteses: Será que o distanciamento entre o professor e a vida cultural dos museus, galerias, teatros e outros espaços estaria refletindo nessas práticas do ensino de arte na escola? Será que esse profissional em sua formação teve uma aprendizagem significativa e proximidade com a produção artística da sua cidade, freqüentando museus e exposições, estabelecendo diálogos entre o que aprendia nas disciplinas formadoras e a sua vida cultural? Será que hoje freqüenta museus e exposições temporárias como fruidor, apreciador de arte, e não apenas como acompanhante dos seus alunos em passeios culturais organizados pela escola? Experiências estéticas no contato com obras originais em museus influenciam a qualidade da formação e conseqüentemente o trabalho docente?

Esta pesquisa de mestrado nasceu da vivência do conhecimento e interesses compartilhados (social), do estudo sobre a formação de pessoas que sabem muitas coisas, que estão sempre abertas a conhecer e ampliar seus conhecimentos, mas que precisavam de motivações/objetivos.

Surge também em função da necessidade de buscar bases teóricas para a prática docente, na reflexão crítica dessa prática, na procura de comprovações científicas sobre hipóteses levantadas nas minhas observações e ações pedagógicas no percurso de educadora de educadores há quase dez anos. Paulo Freire (1996) fala que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996:39).

O meu projeto de orientação e supervisão propunha vivências em diferentes campos de estágios. Esse projeto estava atrelado às normas do NUFEP/UNICSUL (Núcleo de Formação e Especialização Profissional), que permitiam a possibilidade de diversificar as atividades de estágios em todos os cursos de Licenciatura.



O NUFEP formulou suas normas a partir da legislação vigente, que é regulamentada pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. E segue a Deliberação CEE nº 12/97⁵, que estabelece normas para aplicação do artigo 65 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Essa regulamentação legal é válida atualmente para as turmas que ingressaram na graduação até 2003. A partir de 2004, as normas estão sofrendo alterações estabelecidas pelas Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP nº 2⁶, de 19 de fevereiro de 2002. Conseqüentemente, as normas do NUFEP estão sendo repensadas e sofrendo uma nova adequação. A legislação vigente no período da realização da pesquisa (2002 e 2003) determina a carga horária, que consta:

Artigo 1º - A distribuição das trezentas horas mínimas, referidas no artigo 65 da Lei nº 9394/96, será feita nos termos da indicação CEE nº 11/97 (SE/CENP 2001:851).

Por essa determinação, os alunos tinham 300 horas para cumprir a partir do segundo ano de graduação. Desde que pautada na lei, a instituição formadora tem autonomia para elaborar e realizar o seu projeto pedagógico, no qual constam as normas estabelecidas para as atividades de estágios.

Citei a base legal dos estágios no período da pesquisa para apresentar a forma como encaminhei o programa da disciplina e as orientações no cumprimento da carga horária estabelecida.

Os alunos realizavam estágios em escola de ensinos fundamental e médio, visitas a exposições e participações em eventos e projetos ligados a instituições culturais, ONGs ou programas comunitários mantidos pela UNICSUL.

As experiências vividas durante o estágio em diferentes campos eram trazidas para a sala de aula na universidade nos encontros por meio da disciplina *Prática de*

⁵ No artigo 65 da Lei nº 9394/96 e CEE nº 11/97, são estabelecidas 300 horas, a serem cumpridas na escola de ensino oficial, participação em eventos, projetos e aulas na universidade.

⁶ Nas Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, a carga horária muda para 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da metade do curso, na escola de ensino oficial (fundamental e médio), mas 200 horas para outras formas de atividades acadêmicas - científico-culturais (participação em eventos e projetos). E a disciplina de *Prática de ensino* faz parte da grade curricular e estará integrada a outras disciplinas de formação pedagógica que comporão um total de 400 horas.

ensino – estágios supervisionados, para fundamentações teóricas, debates e orientações sobre os estágios. O curso era anual e ao aluno era dado o direito de escolher em qual projeto gostaria de realizar estágios. O estágio no museu foi, dentro dessa lógica, categorizado como estágio no projeto *A contribuição do museu na formação profissional*.

Esse projeto foi realizado mediante parceria entre a Pinacoteca do Estado de São Paulo e a Universidade Cruzeiro do Sul/UNICSUL, por meio da assinatura de Termo de Cooperação no início de 2002⁷.

Assim, por meio da proposta de estágio diversificado, a divisão das 300 horas era feita entre várias atividades, como mostra os quadros 1 e 2. As imagens que seguem são registros em diferentes campos. As fotos foram tiradas pelos próprios alunos/estagiários.

⁷Embora a parceria com a Pinacoteca tenha sido firmada em 2002 e o ingresso no mestrado da UNESP tenha ocorrido neste mesmo ano, a minha pesquisa sobre como a experiência estética e o museu pudessem refletir na formação do professor de arte (alunos do curso de Licenciatura em Educação Artística da UNICSUL) começa em 2001, com visitas a espaços de exposições (museus, galerias e mostras temporárias) no período de realização dos estágios, por meio da disciplina *Prática de ensino – estágios supervisionados*.



Quadro 1 – Distribuição de carga horária dos estágios no 2º ano- Total de 150 horas/ano letivo

Campos de estágios	Carga horária	Tipo de atividade
Escola de ensino fundamental (pública ou privada)	1º semestre: 20 horas/aulas. 2º semestre: 20 horas/aulas.	Observação Regência
Instituições educacionais ou culturais (museus, casas de cultura, ateliês de arte, ONGs ou programas comunitários mantidos pela UNICSUL).	Ano letivo: 20 horas/aulas.	Participação em Projetos
Instituições educacionais, culturais e de lazer (universidades, cinemas, teatros, escolas, museus, galerias, entre outros)	Ano letivo: 20 horas/aulas.	Participação em visitas técnicas e eventos
Universidade Cruzeiro do Sul. Disciplina: Prática de Ensino na Escola de Ensino Fundamental - Estágios Supervisionados.	Ano letivo: 60 horas/aulas.	Participação em sala de aula e encontros para orientação dos estágios
Universidade Cruzeiro do Sul.	10 horas	Confecção do relatório final e preenchimento de fichas

Quadro 2 – Distribuição de carga horária dos estágios no 3º ano- Total de 150 horas/ano letivo

Campos de estágios	Carga horária	Tipo de atividade
Escola de ensino médio (pública ou privada)	1º semestre: 20 horas/aulas. 2º semestre: 20 horas/aulas.	Observação Regência
Instituições educacionais ou culturais (museus, casas de cultura, ateliês de arte, ONGs ou programas comunitários mantidos pela UNICSUL).	Ano letivo: 20 horas/aulas.	Participação em Projetos
Instituições educacionais, culturais e de lazer (universidades, cinemas, teatros, escolas, museus, galerias, entre outros)	Ano letivo: 20 horas/aulas.	Participação em visitas técnicas e eventos
Universidade Cruzeiro do Sul. Disciplina: Prática de Ensino na Escola de Ensino Médio Estágios Supervisionados.	Ano letivo: 60 horas/aulas.	Participação em sala de aula nos encontros para orientação dos estágios
Universidade Cruzeiro do Sul.	10 horas	Confecção do relatório final e preenchimento de fichas



Figura 3. Oficina de artes visuais - Programa Educação de Jovens e Adultos mantido pela UNICSUL, com a participação dos alunos/estagiários do curso de Educação Artística, 2003. Foto: UTUARI, Solange.



Figura 4. Aluna realizando estágio no museu/acompanhando uma visita monitorada com estudantes. Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2003. Foto: GIMENEZ, Maria da Glória Carvalho.



Figura 5. Alunas realizando estágio na escola de ensino fundamental. 2003. Foto: HOLNER, Maria José.



Figura 6. Alunas e professora em visita a espaços culturais. MAM. 2003. Foto: TAMBERLINI, Marcos Vicentini.

Encontros reflexivos, fundamentos e orientações para a prática nos estágios.

Nos encontros realizados na sala de aula na universidade, propunha estudos sobre os fundamentos teóricos em educação e arte. Também ocorreram momentos de orientações para preenchimento de documentos, elaboração de projetos para regência, produção de relatórios e encaminhamentos dos alunos para os campos de estágio. Estes estágios ocorriam tanto em escola de ensino fundamental (2^{os} anos) e médio (3^{os} anos) como também nos projetos *A contribuição do museu na formação profissional*, *EJA-Educação de Jovens e Adultos*, *SAESP - Serviço de Atendimento Especial*, entre outros mantidos pela UNICSUL ou por outras instituições.

As metodologias e teorias tinham por finalidade embasar e discutir as práticas educativas em diferentes campos de atuação profissional. Esse espaço de discussão foi muitas vezes utilizado para trazer relatos das experiências vivenciadas nos campos de estágio, proporcionando diálogos entre o ensino real e o ensino ideal, relatos de práticas, em que os alunos discutiam experiências positivas e negativas em relação ao aprendizado significativo.

O direcionamento das orientações era no sentido de ir além da postura de falar bem ou mal da atividade do docente que trabalha na escola, porque, segundo Lizete Maciel (2002:87):

Estas pseudo-análises precisam ser revistas, precisam ser repensadas por todos nós, uma vez que não queremos cair no criticismo, não queremos a socialização de discursos vazios, mas queremos que seja retomada a reflexão em seu sentido amplo.

Dessa forma, procurava ampliar as análises dos alunos trazendo questões: Qual a metodologia empregada pelo professor no campo de estágio? Como é feita a avaliação da produção dos alunos? Podemos perceber os fundamentos teóricos que estão refletidos nas práticas dos profissionais do ensino de arte nas escolas?

O relato a seguir mostra como a aluna procurou fazer uma análise sobre o trabalho do professor na escola em relação às metodologias utilizadas, falando de uma atitude tecnicista no ensino de desenho geométrico sem contextualizá-lo com a produção artística até uma metodologia na qual o professor propõe apreciação de filmes:

Quanto às estratégias de aula, são quase sempre expositivas; não presenciei nenhuma vez a leitura de imagens, e no ensino dos componentes da linguagem visual e do desenho geométrico não foi

feita a ponte com seus representantes na História da Arte. Em uma das aulas sobre expressionismo, o professor ilustrou a aula com um filme do movimento alemão do começo do século XX, chamado “Nosferatu”, o que trouxe um pouco de dinâmica às aulas (Informação - Relatório escrito: V.F.S. – f – 27 anos/2º ano, 2003).

O exercício reflexivo elabora diálogos entre teoria e prática, conhecimentos no campo de estágio e conhecimentos na universidade, trazidos por todas as disciplinas do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística. Nos encontros na universidade, a minha preocupação era trazer um programa de ensino com escolhas de teorias pertinentes ao contexto do aluno e do ensino de arte. Orientações que pudessem auxiliar o seu entendimento sobre o processo de aprendizagem por meio dos estágios, chamando a atenção para a questão de que a formação é uma responsabilidade compartilhada entre professor/supervisor e aluno/estagiário.

Neste contexto o aluno é consciente do seu processo de formação, no qual o professor procura estabelecer situações positivas de aprendizagem, mas ele necessita da intencionalidade em direção ao objeto a ser estudado.

Como o processo de aula é sempre uma elaboração/reelaboração, quando percebia que essas questões não estavam claras para os alunos procurava outras metodologias e assuntos que os motivassem; propunha também nesses encontros aulas em outros espaços, como museus e locais onde ocorriam mostras temporárias, para que pudessem vivenciar situações de ensino e aprendizagem no contato com obras de arte originais.

Essa preocupação me fez buscar a fenomenologia porque por intermédio dessa metodologia podemos descrever e analisar as vivências intencionais da consciência. E é nessa vivência que se percebe o sentido dos fenômenos. Assim, aprender requer intencionalidade, interesse em voltar-se para “as coisas mesmas” e exige método:

Na atitude natural, a consciência ingênua vê o objeto como exterior e real. Na atitude fenomenológica o objeto é constituído na consciência. E a fenomenologia torna-se o estudo da constituição do mundo na consciência. Constituir significa remontar pela intuição até a origem, na consciência, do sentido de tudo que é origem absoluta. Mas não só o mundo é constituído, recebe seu sentido na consciência ou no sujeito, mas o próprio sujeito se constitui pela reflexão sobre sua própria vida irrefletida (ZILLES, 2002:35).



A intencionalidade, o compromisso com a sua própria formação, era influenciado pelo grau de envolvimento e amadurecimento acadêmico de cada aluno/estagiário e também pela significação dos objetos de estudo, que proporcionava ou não “a descrição das experiências da consciência como atividade de conhecimento” (HUSSERL, apud. CHAUÍ, 2003:81).

A formação do olhar reflexivo

No campo de estágio, na escola de ensino oficial (fundamental e médio/pública ou privada), o aluno aprendia com outros profissionais (geralmente professores de arte). Tinham a oportunidade de perceber o funcionamento dessas instituições, as relações pessoais e os saberes veiculados nas diferentes realidades. Nesse tipo de experiência prática (estágio), essa aprendizagem foge do planejamento do professor/supervisor, uma vez que os campos são diferentes, cada escola tem sua própria ordem de funcionamento e valores.

Na observação do trabalho de professores já formados que atuam nas escolas, que aprendizagem significativa fica dessa experiência? Como vimos nos relatos apresentados anteriormente, as experiências não apresentavam aprendizagem significativa do ponto de vista do aluno. Porém, como explicamos antes, por meio de análises sobre a situação de sala de aula, muitas vezes o aluno refletia sobre aquela experiência e, na reflexão, encontrava maior significado em realizar estágio de observação na escola. No entanto, havia algumas falas de alunos que não reconheciam o significado desse tipo de atividade, uma vez que já eram professores ou achavam pouco produtivas as observações de práticas pedagógicas as quais não aceitavam.

Porém, encontramos outros relatos em que os alunos/estagiários faziam análises mais animadoras sobre os estágios na escola, reconhecendo a importância de se conhecer o futuro campo de atuação profissional, mesmo encontrando problemas, refletindo e apontando vontade de transformação dessa realidade. Os relatos apresentados a seguir foram recolhidos dos relatórios escritos de diversos alunos, de escolas diferentes, e mostram como cada aluno/estagiário sentiu essa experiência. Eles apontam situações encontradas na sala de aula:

O estágio de observação me colocou numa posição diferente dentro da sala de aula, pois, não sendo professora e nem aluna, pude observar

situações que, talvez, professores e alunos não notem, detalhes como as atitudes individuais e coletivas mediante as situações oferecidas. Concluí que as famílias não preparam as crianças para serem alunos (Informação - Relatório escrito: R.L. -f- 43 anos/2º ano, 2002).

Nos estágios de observação obtive informações e conhecimento das dificuldades entre a teoria e a prática. Observar, olhar os outros significa olhar a si próprio; portanto, os estágios nos acrescentam conhecimento, o qual jamais poderia obter somente nas aulas teóricas de prática de ensino. No mundo atual as informações têm a tendência agressiva e nos invadem a todo o momento; portanto, as pessoas estão perdendo a habilidade de observar, que é um ato muito importante e nos faz compreender melhor a realidade (Informação - Relatório escrito: T.S.G. -f- 40 anos/3º ano, 2003).

Alguns alunos ficavam mais elétricos e desacatavam a professora para chamar a atenção. Esses alunos do ensino médio não dão valor para o aprendizado, a professora não é respeitada e os alunos fazem o que querem. As aulas da professora nos dias que observei foram teóricas, ela em apenas um dia da minha observação pediu para que os alunos desenhassem o seu auto-retrato. Os alunos não deram muita importância para a atividade onde um mesmo aluno fazia o desenho para os demais. A professora fingiu não perceber para não ter problemas com os alunos. Os alunos entregam os trabalhos e exigem uma nota boa. A professora é muito tranquila, nunca se altera e dá sua aula com tranquilidade, não se importa se os alunos estão fazendo os exercícios. No lugar da professora, elaboraria uma aula mais dinâmica, para chamar a atenção dos alunos. O ensino de arte é rico de assuntos e grande interesse cultural, necessita de professores dinâmicos para fazer das aulas um momento prazeroso de aprender (Informação - Relatório escrito: M.F.G. A. A -f- 45 anos/3º ano, 2003).

As situações apresentadas fazem-nos pensar que as concepções de ensino que foram implantadas ao longo dos anos no nosso País apontam o descaso com a educação em todos os níveis, inclusive no universitário. No caso da formação de professores de arte, não se aprofundaram os conhecimentos didáticos, metodológicos, técnicos e teóricos da arte, que originaram práticas como as acima relatadas e formaram os saberes pertinentes ao ensino de arte na escola.

Que conteúdos são trabalhados? Como o aluno/estagiário poderá ter uma aprendizagem significativa na observação de práticas de professores mais experientes? Magalhães (2002) diz que a disciplina de prática de ensino proporciona importantes reflexões sobre a realidade da escola e a formação do professor, fazendo com que o



aluno/estagiário problematize as ações educativas, despertando aptidões para o ensino e a pesquisa:

Porém, o planejamento, a execução e a avaliação de tais ações ficam comprometidas face ao despreparo de profissionais que estão desenvolvendo o Ensino de Arte (MAGALHÃES, 2002:166).

Não podemos dizer que as situações negativas nas observações dos estágios são apenas responsabilidades do professor. Temos que olhar as condições de trabalho, o perfil dos estudantes, a coordenação, a direção, enfim, para uma análise mais aprofundada precisamos estudar todos os elementos do ambiente escolar. Mas estudos que envolvam a reflexão sobre a formação são importantes para que as mudanças possam ocorrer ainda na formação inicial dos professores de arte. Sabemos que há professores que, apesar de todas as dificuldades, conseguem ou pelo menos tentam realizar um ensino de qualidade na escola.

Entretanto, os relatos apresentados aqui por alunos do curso de Educação Artística/UNICSUL não são casos isolados. Há muitas queixas dos alunos das licenciaturas em todas as áreas quanto à falta de qualidade da educação, uma realidade escolar que enfrentamos hoje.

Durante muitos anos a formação foi direcionada para uma prática polivalente, o que, segundo Magalhães (2002:162), prejudicou o ensino de arte.

A superficialidade entre teoria e prática na formação dos professores de arte, perante a concepção polivalente, revelou-se/revela-se ineficaz para uma formação generalista que não correspondeu/corresponde ao profissional que se pretende formar, com competência para atender às diversas realidades dos contextos culturais brasileiros e às tendências contemporâneas advindas da era tecnológica.

O que Magalhães (2002) aponta é a questão de que esse direcionamento na formação não aprofundou o ensino nas linguagens artísticas, pulverizando o conhecimento. As questões estéticas e didáticas não foram devidamente conceituadas, produzindo práticas pedagógicas que não correspondem mais aos conceitos contemporâneos do ensino de arte.

Podemos observar nos assuntos que foram registrados nas fichas de estágio, documentos que são frutos dos estágios de observação e regência, como muitas vezes o professor não tem clareza sobre o que e como ensinar, mostrados no quadro 3:

Quadro 3 – Modelo de ficha de estágio.

Data	Horário	Série/ciclo	Assunto	Atividade do estagiário
10/03/2003	13h40min às 14h00min	5ª C	Letras de forma bastão	Observação
10/03/2003	13h10min às 14h00min	6ª B	Cores terciárias	Observação
13/03/2003	13h10min às 14h00min	7ª C	Tipos de desenhos	Observação
17/03/2003	13h10min às 14h00min	5ª C	A arte na pré-história	Regência
18/03/2003	13h10min às 14h00min	6ª B	O impressionismo (cor e movimento)	Regência
20/03/2003	13h10min às 14h00min	7ª C	Modos de ver a imagem (análises de obra de arte)	Regência

Infelizmente as observações em que aparecem atividades tais como Letras bastão, Desenho geométrico e Desenhos para colorir não são raras nesses documentos. Este é apenas um exemplo das práticas encontradas em sala de aula (observação e regência).

Tenho percebido nas fichas de registro dos estágios e nos relatórios escritos que os alunos/estagiários estão preocupados em apresentar uma proposta na sua regência

mais próxima das questões em relação aos conteúdos, apontadas pelos PCNs em arte (1998:51):

Os conteúdos da área de Arte estão organizados de tal maneira que possam atender aprendizagens cada vez mais complexas no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do próprio processo criador, pelo fazer, seja no contato com obras de arte e com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas.

Porém, não podemos esquecer de que são alunos e, como tais, muitas vezes lhes faltavam repertórios teórico/prático e conhecimentos didáticos. O desenvolvimento de competências e habilidades do professor faz parte de um processo de formação que inclui discussão das suas elaborações e ações educativas, avaliando o seu desempenho e a receptividade de suas propostas em relação aos aprendizes na escola, como mostra este relato:

Sobre o estágio de regência. Ao avaliar o nosso projeto, poderia dizer que houve uma falha na divisão dos conteúdos. Deu para perceber que os alunos não demonstraram muito interesse nos conteúdos teóricos. Portanto, ao elaborarmos um plano de aula poderia dizer que seria ideal trabalharmos a teoria e a prática ao mesmo tempo (Informação - Relatório escrito: T.S.G. - f. - 40 anos/3º ano, 2003).

Desse modo, o desenvolvimento da disciplina *Prática de ensino – estágios supervisionados* caminhava sempre com a preocupação de refletir sobre os aspectos da experiência em estagiar, mostrando os pontos antagônicos apresentados nas experiências individuais, mas que eram socializadas para exercícios reflexivos sobre a questão “ser professor de arte”.

Os alunos realizaram os seus estágios em regências a partir de projetos de trabalho com um tema escolhido por eles. Esse projeto era orientado para que o aluno buscasse nas disciplinas do currículo da graduação (História da arte, Fundamentos das linguagens visuais, Metodologia, Prática de ensino, Técnicas e materiais expressivos, entre outras) as bases teóricas e as ações pedagógicas para a formulação da sua prática, na realização dos estágios de regência. Dessa forma, os professores de outras disciplinas também contribuíram para esse momento do estágio. O relato a seguir mostra a importância da pesquisa na hora de elaborar um projeto:

...você tem que vasculhar então esta coisa da pesquisa você tem que buscar também e não tem como você fugir disto, a partir da sua fundamentação teórica, de ir e da sua prática de ensino, da sua metodologia, você tem que ir mais longe, e os nossos alunos começam a também adquirir este hábito maravilhoso de buscar (Informação verbal - Entrevista: J. F.S.V. -f- 24 anos/3º ano, 2003).

Paulo Freire (1996) aponta o quanto a pesquisa é importante no processo de ensinar e aprender, pois, segundo ele, o professor nunca está pronto, sua formação é constante e está sempre em movimento, pois o “mundo não pára”. Nesta perspectiva, o processo de ensinar envolve a paixão em conhecer, que nos remete a uma busca prazerosa do conhecimento.

Mostramos alguns relatos sobre as ações docentes vistas em sala de aula pelos alunos/estagiários, práticas que mostram que a qualidade na formação poderá influenciar as futuras práticas na escola em relação ao ensino de arte. Porém, há outros relatos que mostram trabalhos de professores mais coerentes com a concepção do ensino de arte expressa nos PCNs (1998), ao qual nos referimos acima. O relato a seguir traz uma visão positiva sobre a prática da professora em uma escola pública e como a realização desse tipo de estágio proporcionou diálogo teórico/prático com a sua experiência de vida.

O aluno foi realizar estágio de observação com a mesma professora com a qual havia estudado na sétima série e, além de relatar o envolvimento dos alunos na aula da professora, fez um resgate da sua memória de aprendiz no ensino fundamental. Recorda ter sido durante as aulas dessa mesma professora que ele começou a interessar-se por arte, o que possivelmente o levou a escolher esta carreira:

Eu observei seu trabalho do dia cinco de agosto ao dia doze de agosto de dois mil e dois, uma semana onde aprendi muitas coisas da teoria do ensino da arte que só tinha visto na universidade, como a metodologia triangular da teórica Ana Mae. Pude ver que não importava o fato da escola ser pública e ser localizada em bairro da periferia de Ferraz de Vasconcelos, pois ela ensinava arte com materiais reciclados e tintas feitas com gema de ovo. As crianças demonstravam extremo interesse pela aula da professora. Ensinando a teoria das cores ela explicou para os alunos como fazer tinta guache com gema de ovo, todos os alunos fizeram seu próprio círculo cromático com tintas feitas com materiais baratos e comuns. Os alunos descobriram que não é preciso ter dinheiro para produzir arte. Um aprendizado que realmente é imprescindível durante a vida acadêmica, pois somente vendo como é a vida de um professor pude ter certeza de que é esse o futuro que quero profissionalmente, além de artista plástico, descobri que quero

ser um arte-educador (Informação - Relatório escrito: R.C. R. M. - m - 22 anos / 2º ano, 2002).

Esse relato animado mostra que a observação do trabalho de professores experientes em relação a conteúdos e metodologias é um momento de aprendizagem significativa quando o trabalho do professor tem qualidade tanto “técnica” como “poética”, tanto “ética” como “estética” (RIOS, 2001). Proporcionando um envolvimento nas aulas, tanto dos alunos da classe como também do aluno/estagiário.

Assim, ao mostrar neste capítulo situações negativas e positivas na realização dos estágios em escolas, não estou dizendo que observar profissionais que atuam no ensino de arte seja uma forma de estágio improdutivo, pouco significativo ou até desestimulante. Trago a preocupação em produzir um ensino de arte, seja na escola, seja em outros espaços cultural-educacionais, que tenha qualidade, em que profissionais busquem e descubram caminhos próprios e sejam realizadores na sua ação/reflexão profissional.

Os relatos apresentam a realidade para servirem de inspiração quanto à prática do professor tem qualidade ou precisa de transformação quando a prática não condiz com as propostas contemporâneas do ensino de arte. Essa é a discussão que apresentei na disciplina *Prática de ensino – estágios supervisionados* em relação aos estágios em escolas, propondo um exercício de reflexão/ação na busca de mudanças, procurando entender a história do ensino de arte no Brasil para compreender o trabalho desenvolvido por aquele profissional que está atuando na sala de aula hoje. Exercício no qual o aluno/estagiário, no encontro com realidades, no enfrentamento de problemas, possa ser levado a pensar sobre os saberes constituídos no currículo universitário, comparando com o currículo proposto pelos PCNs nos Ensinos Fundamental e Médio com os currículos que são executados nas escolas. O relato a seguir mostra que o estágio na escola trata não apenas dos conteúdos, mas também das relações éticas e afetivas inseridas no cotidiano da escola. A aluna define a professora da qual observou o trabalho como:

Uma pessoa humanista trata as crianças e os adultos com doçura, respeito e autonomia, presenciaram um caso onde algumas professoras queriam ordenar que ela fizesse bandeirinhas para enfeitar a escola nas festas juninas e ela disse: - Professoras, eu só tenho contato com as crianças duas vezes por semana, não é possível ficar cortando

bandeirinhas, mas eu posso trabalhar o contexto histórico da festa junina e as senhoras que estão diariamente com as crianças poderão conduzi-las na confecção. Ah! Isso foi motivo de muito dissabor para essa professora que teve que suportar os melindres das demais, mas ela enfrentou o sistema, as caras e bocas e fez valer a proposta de arte-educadora, que é mediar uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e até mesmo do fazer artístico como auto-expressão (Informação - Relatório escrito: M.J.H. - f. - 46 anos/2º ano, 2003).

Refletir sobre as propostas impostas ao professor de arte e como este impõe o seu trabalho é fundamental para uma busca da conquista do espaço da disciplina de arte na escola como área de conhecimento e, dessa forma, fundamental na educação estética.

A concepção de arte como conhecimento não é construída apenas com a formação teórico-prática do professor, a vivência estética também contribui para essa construção. Assim, a preocupação com a formação cultural do professor é relevante. Aproximar-se do objeto artístico, relacionando-se com a arte enquanto cidadão em primeiro lugar é necessário para uma educação estética do professor, conseqüentemente este poderá contextualizar a sua experiência estética com a sua atuação pedagógica no ensino de arte. Pensando nessa aproximação, fiz a proposta do estágio acontecer também no museu.

O estágio na Pinacoteca do Estado de São Paulo: A contribuição do museu na formação profissional.

O debate sobre a formação de professores vem tomando força nos últimos anos em função das mudanças legais e ideológicas ocorridas na educação básica brasileira que resultou na reforma do ensino proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN de 1996.

Hoje as preocupações com a formação são percebidas inclusive na legislação vigente sobre os estágios. O Parecer CNE/CP 9/2001⁸ aponta as necessidades fundamentais na formação superior de professores de ensino básico. Essas questões, segundo o documento, estabelecem diretrizes para as instituições formadoras construírem os seus projetos pedagógicos, revendo currículos, metodologias e condições de funcionamento dos seus cursos de licenciaturas.

⁸ Parecer CNE/CP 9/2001 – Homologado - Despacho do Ministério em 17/12/2002, publicado no *Diário Oficial da União* de 18/01/2002, Seção 1. p.31.



São colocados aspectos sobre a formação de professores que aparecem nesta pesquisa: desenvolvimento cultural, ampliação de repertório didático, articulação entre teoria e prática, autonomia na investigação do conhecimento por meio da atitude de pesquisar e preocupações com a aprendizagem significativa pela experiência. Assim, o Parecer chama a atenção para a ressonância dessa formação na ação pedagógica na atuação em educação básica, como podemos perceber neste trecho referente ao Art. 61:

Aprendizagens significativas, que remetem continuamente à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da educação básica, expostos nos artigos citados. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e aprendizagem (CNE/CP 9/2001).

Desse modo, o professor que passar por experiências que levem ao aprendizado significativo, articulando saberes práticos e teóricos, poderá desenvolver competências, habilidades e atitudes pautadas nos anseios de mudanças conceituais e didáticas na escola de ensino básico.

A formação fundamentada nessas questões proporciona a construção de conhecimentos sobre os currículos escolares. Ações didáticas, elaboração e gerenciamento de aulas e projetos de trabalho na escola e em outras instituições, relacionamentos com os alunos em diferentes faixas etárias e situações que envolvem processos de ensino e aprendizagem, vindo também aprender a ser professor, tomando consciência do seu papel na comunidade escolar e profissional. Mas como tomar realidade o que manda a lei?

O Parecer citado acima elege a *Prática de ensino - estágios supervisionados* como uma disciplina que possibilita vivências próximas ao futuro campo de atuação profissional. O entendimento de aprender pela experiência por meio dos estágios abre, no caso dos professores de arte, a possibilidade de exercer uma formação no contato direto com a arte, ou seja, aprender a ensinar arte por meio da arte, expandindo o universo de formação em arte e educação para os espaços museológicos. Dessa forma contribuindo para que o aluno/estagiário possa vir a ter uma visão ampliada sobre a sua própria prática/docente, fundamentação teórica e criticidade mediante os atuais

questionamentos, a produção dos saberes na universidade e no campo de estágio. Atividades que normalmente são realizadas em escolas, mas que nesta pesquisa estamos analisando, como este estágio aconteceu também no museu.

O objetivo foi refletir como esses saberes formulados e explorados no museu e na escola se articulam e se integram entre si.

Até agora fizemos uma análise sobre o estágio de observação e regência que ocorreram na escola. Agora vamos apresentar as experiências que ocorrem no estágio no museu (Pinacoteca do Estado de São Paulo), por meio do Projeto *A contribuição do museu na formação profissional*.

A proposta do estágio no museu aconteceu em função das minhas preocupações quanto à qualidade do trabalho no ensino de arte desenvolvido nos campos de estágio e o aprendizado significativo por meio dessa vivência.

Dessa forma, procurei campos de estágios que favorecessem a aprendizagem da arte e suas relações de ensino em espaços culturais. Esperava que o estágio no museu aproximasse o aluno/estagiário do acervo de obras originais, da estrutura e da história desse acervo e também estabelecesse uma visão real do funcionamento dos projetos educativos e como são articulados com públicos diversos.

Embora o estágio no museu pudesse proporcionar conhecimentos em diversos setores, a nossa proposta de estágio foi direcionada para o setor educativo, uma vez que o nosso foco era a questão da formação do professor.

Quando os alunos começaram a realizar os seus estágios na Pinacoteca, a ação educativa estava implantando vários projetos com a preocupação da formação do professor de arte que freqüentava esse espaço. A preocupação, relação museu/escola/professor, foi percebida logo nas nossas primeiras conversas com a professora Mila Milene Chiovato - coordenadora da área de ação educativa da Pinacoteca do Estado.

Em entrevista no 1º semestre de 2002, Mila contou-nos como estaria desenvolvendo os projetos na ação educativa. Naquele momento os projetos estavam sendo elaborados e o seu maior desafio seria conseguir infra-estrutura para implantá-los.



Segundo a professora Mila Milene Chiovato, a aproximação dos professores ao acervo da Pinacoteca era prioridade, como podemos perceber neste trecho da entrevista:

Pesquisadora: Há serviços oferecidos especificamente a professores, como cursos, encontros ou outro tipo de programa?

Professora Mila Milene Chiovato: Ainda não. A gente está aqui começando agora. Agora eu estou completando quatro meses de casa, um período bem curtinho, mas para exatamente voltar todos os nossos interesses na formação, principalmente para o universo do professor do Estado; que é nosso primeiro público-alvo, uma vez que a gente é uma instituição do Estado. Então, esse projeto inicialmente é voltado para os professores que também são do Estado, para que depois possamos ampliar este sistema, que está sendo oferecido enquanto projeto para os professores do Estado, para outros professores como os municipais e também de escolas privadas. E isso inclui primeiro uma formação, depois uma apresentação do nosso acervo. A formação é uma meta, um privilégio na nossa agenda. Para que eles possam vir com uma facilidade maior, a idéia é um atendimento continuado ao professor. Essas são pretensões! Ainda nós estamos elaborando (Informação verbal – Entrevista em Maio de 2002).

Uma pesquisa realizada pela própria Pinacoteca, no início de 2002, verificou que havia interesse por parte de professores em participar de projetos de formação. Essa mesma pesquisa apontou o perfil do público que frequenta este museu e suas dificuldades de acesso, no caso das escolas, o transporte.

Assim, realizar uma parceria que propunha pensar e propiciar ações em função da formação de professores de arte, com um museu que tinha esta mesma preocupação, nos apontava um campo de estágio que parecia oferecer muitas possibilidades de aprendizagem significativa.

Hoje, passados quase dois anos, muitos planos colocados naquele momento já são concretos e a ação educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo tem um trabalho efetivo sobre a educação dentro do espaço museológico, com cursos e encontros que visam à formação de professores, projetos de inclusão social, visitas e outras ações que acontecem nesse espaço. Essa rotina de atividades aconteceu e acontece independentemente da participação dos estagiários; porém, os depoimentos dos alunos mostram a participação nesses projetos, em que o estágio se estabeleceu como uma contribuição, em ambas as partes, na formação dos alunos/estagiários, proporcionando o conhecimento desses serviços, e também na contribuição com o museu, uma vez que os

alunos/estagiários auxiliaram os funcionários da ação educativa na execução dos programas e projetos que foram desenvolvidos nesse período.

As entrevistas realizadas com os alunos que participaram dos estágios até dezembro de 2003 mostram que a grande maioria conhecia pouco ou não conhecia o trabalho realizado no setor educativo, como podemos perceber no relato:

Eu nunca percebi o trabalho do setor educativo, a gente chega, assim, e eu nem sabia que existia, a gente entra muito... a gente entra nas salas, visita as obras de arte, e assim eu não sabia que tivesse um setor com toda esta preocupação, eu nunca parei para pensar que poderia ter. Mas eu acho muito bom ter esse trabalho.

Eu posso citar uma palestra desenvolvida pela ação educativa onde eles estavam premiando os professores que trabalharam num projeto, onde eles estavam assim, deixando que o aluno tivesse mais interesse com a arte, usando a auto-estima. Esta palestra foi muito interessante e o projeto que está acontecendo no museu, que eu só tomei conhecimento porque participei através do estágio, que o projeto com deficientes visuais, que eles fizeram toda uma programação, para os deficientes visuais virem ao museu, eles podem tocar nas obras, eles fizeram telas em alto-relevo para que os deficientes possam tocar e conhecer mais. Outro projeto que eu fiz parte foi um projeto onde eles colocam as pessoas excluídas da sociedade para estar visitando o museu. Como o museu da Pinacoteca do Estado também tem um jardim, muito bonito, que também tem esculturas, e lá tem algumas prostitutas, eles fizeram um projeto para estas pessoas, essas mulheres, para entrar no museu, conhecer, porque elas achavam que não tinham o direito de entrar no museu; então tem uma pessoa do setor educativo que coloca essas pessoas dentro, que conversa com elas. É um trabalho muito difícil, convencê-las a entrar no museu, a visitar, eles também pegam moradores de rua e trazem para o museu e passam também para eles um pouco sobre arte. E ajudam estas pessoas a se integrem à sociedade (Informação verbal - Entrevista: M. J. H. - f. - 46 anos/2º ano, 2003).

A relação entre o professor e o museu, na maioria das vezes, dá-se por meio da ação educativa, geralmente no agendamento de visitas ou informações sobre cursos ou palestras. Mas será que o professor conhece a dimensão e a importância desse trabalho? O relato acima expressa esta questão, porém outros alunos entrevistados também relataram que por muitas vezes foram a exposições e não percebiam que por trás da exposição estava refletido, de algum modo, o trabalho da ação educativa.

A aluna ressalta que as suas descobertas sobre os projetos desenvolvidos pelo setor educativo foram possíveis por meio do estágio e faz um depoimento sobre os



projetos de inclusão social desenvolvidos por esse setor, que vai além dos serviços oferecidos ao público da escola, percebendo o museu como espaço democrático.

A ação educativa da Pinacoteca mostra uma preocupação com públicos diferenciados, havendo todo um cuidado e elaboração de roteiros de visitas para cada público, como, por exemplo, *O Programa Educativo para Públicos Especiais da Pinacoteca do Estado de São Paulo*. As imagens que se seguem mostram parte do trabalho desenvolvido pela ação educativa da Pinacoteca nesse programa. A obra *Leda* (fig.7), do artista Lelio Coluccini, escultura em bronze de 1950, faz parte do roteiro de visitas desse programa, no qual o visitante pode tocar a obra, proporcionando a apreciação artística, independentemente da sua deficiência. Foi confeccionado também um material a partir da obra *São Paulo* (fig.8), de Tarsila do Amaral, pintura de 1924, que permite uma percepção da obra explorando seus planos, texturas, volumes e outros elementos da composição. O programa possibilita que pessoas com limitações sensoriais, físicas ou mentais possam apreciar obras de artistas brasileiros que pertencem ao acervo permanente da Pinacoteca, por meio de um atendimento pensado e construído para esse público específico.



Figura 7. COLUCCINI, Lélío. *Leda*, Escultura em bronze, 130 x 60 x 80 cm. 1950. Foto de BOLLESTERO, Alfonso. Imagens para catálogo Público especiais. Visita a partir do roteiro para o Programa Educativo para Públicos Especiais/Pinacoteca do Estado de São Paulo.

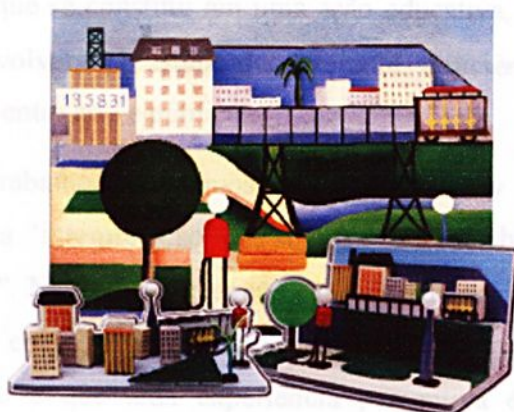


Figura 8. AMARAL, Tarsila . *São Paulo*, 1924 - óleo sobre tela, 67 x 90 cm. Foto de BOLLESTERO, Alfonso. Imagens para catálogo Público Especiais. Visita a partir do roteiro para o Programa Educativo para Públicos Especiais/Pinacoteca do Estado de São Paulo, material da ação educativa.



Figura 9. GIMENEZ, Maria da Glória Carvalho. *Aluna realizando estágio no museu/acompanhando uma visita monitorada com grupo especial. Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2003.* (Programa Educativo para Públicos Especiais da Pinacoteca do Estado de São Paulo). Foto, 2003 (Relatório de estágio, aluna: GIMENEZ).

Na imagem (fig.9) vemos um grupo de visitantes participando desse programa, em que uma aluna/estagiária está acompanhando a visita. Segundo Amanda Tojal, responsável pelo programa, é possível perceber que as obras em relevo e os jogos na sua manipulação estimulam a leitura da obra artística por uma percepção sensorial ampliada.

Esse trabalho que se constitui em uma ação educativa, foi elaborado a partir de bases teóricas, que envolveram o estudo das diferentes deficiências, apreciação estética, percepção e mediação entre arte e público.

Ao ver esse trabalho, lembramos de Merleau-Ponty (1994:60), que diz: “A percepção toma-se uma ‘interpretação’ dos signos que a sensibilidade fornece conforme os *estímulos* corporais”. Na qual a percepção é o modo da nossa consciência relacionar-se com o mundo pelo corpo, a percepção por meio do corpo é uma vivência que traz qualidade à percepção e que toda experiência perceptiva é corporal. O programa possibilita a percepção corporal da obra visual e é pela experiência perceptiva corporal que acontece o encontro com a arte, proporcionando uma vivência pelos sentidos.

Estar em um espaço onde essas questões sobre como o homem, independentemente das suas limitações, conhece e vivencia o mundo é importante na formação do educador, pois este percebe possíveis processos e procedimentos próprios do ensino de arte, seja no museu, seja na escola. Temos um trecho da entrevista de um aluno/estagiário que participou da implantação do *Programa Educativo para Públicos Especiais* e, depois de ter realizado estágio, continuou a atuar no programa como voluntário. Ele fala da importância do estágio nesse tipo de atividade, dessa experiência com públicos especiais no museu, para a sua formação:

O estágio foi e está sendo, porque eu continuo agora como voluntário e é legal o trabalho com a Amanda Tojal. Eu comecei com público especial no SAESP/UNICSUL. E aí eu fiz o estágio na Pinacoteca normal pela faculdade. E lá eu fiquei sabendo do projeto para público especial e aí eu me interessei. Eu conversei com a Amanda e falei que queria ser voluntário e já tinha uma experiência com o SAESP. E aí rolou, e até hoje e é muito bom, eu gosto de trabalhar com o público especial, pela receptividade deles, eles gostam mesmo. O que eu mais aprendi foi lidar com o público especial de diversos modos. Muitas pessoas tratam o público especial como um problema. O deficiente como uma criança ou uma pessoa-problema, geralmente muitas pessoas que estudam psicologia não só tratam como um problema, mas também como um problema que se deve resolver, e não é bem assim, tem deficiências que são permanentes. Mais do que resolver, o importante é conviver. Há casos que não tem como resolver, os deficientes querem ser independentes. A maior questão do público especial é o problema da inclusão social, eles são bem excluídos (Informação verbal - Entrevista: F. T. N. - m-. 22 anos /3º ano, 2003).

A contribuição do museu na formação é percebida nesse relato como uma aprendizagem significativa porque há qualidade no trabalho desenvolvido nesse campo de estágio. O museu oferece conhecimentos teórico-práticos, não só no campo dos conhecimentos específicos da arte, como também em outras áreas do conhecimento, como podemos perceber a partir do relato acima. O aluno, a partir da sua experiência no estágio na Pinacoteca e em outros programas de educação especial como o SAESP - Serviço de Atendimento Especial, mantido pela UNICSUL, consegue extrair dessa experiência um aprendizado que parece ser significativo, pois ele voltou a participar do programa, mesmo já tendo realizado o estágio.

Nesse caso, a atividade não é mais uma exigência, e sim fruto de uma opção espontânea, de um "interesse".

Antonio Moreira (1999:41 e 42), ao falar da aprendizagem significativa, faz referência aos princípios de aprendizagem abordados por Novak(1996), onde a aprendizagem significativa requer: disposição para aprender, materiais significativos e algum conhecimento relevante. O aluno através do relato parece mostrar esses três princípios, onde o conhecimento prévio sobre o assunto tem grande influencia sobre o novo conhecimento que está sendo construído. Percebemos que este conhecimento novo possivelmente, foi sendo elaborado a partir das observações do trabalho desenvolvido e nos diálogos com os profissionais que atuam neste programa, na análise e manipulação dos materiais. O que lhe permitiu além de querer continuar aprendendo, ter uma elaboração de opinião e avaliação das questões que envolvem os conhecimentos sobre os tipos de deficiência e a inclusão social..

O problema da inclusão social é um assunto bastante abordado hoje tanto na escola como nos espaços museológicos. São abordagens importantes durante a formação do professor, pois a educação inclusiva é determinada por lei e atualmente consiste em um desafio para a nossa sociedade, já que há muitos problemas em relação à concretização dessa educação, como falta de infra-estrutura, falta de formação dos profissionais de educação e preconceitos.

Na relação do ensino de arte, entender que há outras possibilidades de apreciação de objetos artísticos, que não apenas pelo visual, é entender o que diz Merleau-Ponty (1994:203): “O corpo é o nosso meio geral de ter um mundo”.

Dessa forma, o estágio no museu coloca o aluno/estagiário dentro da rotina da ação educativa e é possível perceber que por trás dessa ação há muita elaboração.

Trazendo essa experiência para os assuntos já abordados neste capítulo, como a integração teoria/prática e aprendizagem significativa por meio das vivências nos estágios. Os relatos mostram que os conhecimentos veiculados na instituição formadora, em disciplinas como História da arte, Psicologia da educação, Metodologia de ensino, entre outras áreas do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística, estão presentes nas práticas desenvolvidas na ação educativa do museu (Pinacoteca).

A experiência que estamos relatando nesta dissertação de mestrado, a realização de estágio em museu, não é a única. Podemos citar o trabalho desenvolvido pela professora Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (2002), na Universidade Federal do Pará/UFPA, que sobre esta experiência afirma:

O desenvolvimento da Prática de Ensino em espaços que possibilitem a qualidade na formação do professor no que diz respeito à aproximação e à contextualização do conhecimento artístico, histórico e cultural é sem dúvida fundamental à educação/aprendizagem em Arte significativa (MAGALHÃES, 2002:161).

Os alunos do curso de Educação Artística da UFPA, por meio da disciplina de *Prática de ensino – estágios supervisionados*, participam de projetos desde 1996, nos quais realizam estágios em museus na sua formação inicial como uma maneira relevante de aprendizado significativo, como expõe a professora Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (2002:170):

As ações educativas desenvolvidas no espaço do museu vêm se apresentando como trabalhos significativos para ampliar o diálogo com o público escolar e constituem uma alternativa de melhoria da qualidade do conhecimento artístico estético.

Durante o período de estágio na Pinacoteca do Estado de São Paulo, os alunos acompanharam montagens de exposições, palestras sobre história da arte a partir do acervo da Pinacoteca do Estado, encontros com professores de arte e profissionais de museus e acompanharam visitas com públicos diversos. Assim, essa experiência na

vivência desse tipo de estágio parece ser produtiva e proveitosa. O relato a seguir mostra a opinião de um aluno que realizou estágio na Pinacoteca:

O estágio foi positivo em diversos sentidos, por você acompanhar por um período maior a dinâmica das diversas exposições, sejam elas nacionais ou internacionais que ocorrem naquele espaço. Ter tido a oportunidade de ter palestras com historiadores e grandes estudiosos da arte brasileira, conhecer um pouco o funcionamento e preocupação dos museus com a arte educativa que procura acolher o espectador e estreitar as relações com a de entendimento entre este espectador e a obra de arte, e conseqüentemente o artista. Deslumbrar minimamente os departamentos que envolvem a estrutura de um espaço museológico, ter um convívio diário com este espaço, que é uma pessoa que trabalha numa escola ou outro tipo de trabalho não tem esta possibilidade, que é extremamente enriquecedora dependendo do grau de envolvimento do estagiário (Informação verbal - Entrevista: O.T. - m- 39 anos/3º ano, 2003).

“Toda consciência é a consciência de alguma coisa” (HUSSERL, 1900). Pensando nessa frase, como o estágio em museus pode influenciar na formação da consciência na experiência em estagiar? Que relação pode ser estabelecida no campo de estágio entre a prática e a teoria? Quais seriam os conhecimentos ensinados e aprendidos na universidade e neste campo de estágio? Aprendemos pela prática ou reflexão teórica?

“Nós somos as entidades a ser analisadas”. Era a crença de Heidegger que todos nós temos consciência imediata de nossa própria existência. Ele sugeriu então que não poderíamos ter essa consciência se não houvesse alguma esfera de atividade onde ela pudesse acontecer. “Ser” e algum tipo de “mundo” são, portanto, inseparáveis. (HEIDEGGER, 1927. Apud. MAGEE, 1998:212). Assim, é importante dizer que, na realização dos estágios, ao aluno é solicitado um exercício de reflexão sobre si mesmo, como essa experiência está sendo refletiva na sua maneira de ser no mundo, requer também voltar-se para si mesmo.

“O mundo não é o que penso, mas o que vivencio”. Para Merleau-Ponty (1994), a percepção é a fonte do conhecimento e tem que ser estudada antes das ciências convencionais. Então que percepções são retiradas do estágio no museu? Que leituras de mundo são feitas a partir dessa experiência? Quais as essências?

Quando falamos de conhecimentos práticos e teóricos que constituem a construção dos saberes, a fenomenologia aponta para um *conhecimento* vivido pelo estudante, *conhecimento* percebido e experimentado por cada um. A maneira de

conhecer e atribuir significados vai depender do mundo cultural do aluno, onde estão expressos os seus valores; neste sentido o mundo é criado pela consciência.

Contextualizando o método da fenomenologia a esta pesquisa, que trata da experiência de realizar estágio e da vivência que constrói conhecimento. Vemos no relato que segue como a aluna foi elaborando os seus conhecimentos e como formulou a maneira de ser no mundo, na qual dá relevância à sua percepção e significado que atribui ao ler obras de arte no espaço do museu:

No início do estágio, quando eu comecei a ir a museus, não só por obrigação, não, sabe? Mas eu ficava com medo, era porque eu não sabia o que dizer o medo, sabe. De como fazer os relatórios, analisar a obra, estas coisas. Eu ficava com medo de não saber observar ou descrever. Agora não! Agora pra mim, eu sinto, assim, no meu olhar e o que significa para mim. Porque o que significa para mim pode não estar significando pra você, pra você e pra você; mas pra mim significou aquilo. Então, eu acho que a obra me tocou, então, naquilo que vejo, sinto e, quando eu vou a qualquer exposição, tenho que ver o que significa para mim em primeiro lugar. Às vezes é assim, eu estou com alguém e a pessoa fala assim: - Ô, mas isso aí não está dizendo isso! E eu respondo: - Ah! Pra você não está, mas pra mim está. Então hoje eu não tenho este medo de sentir a obra pelo meu olhar, este é o meu jeito e acho que eu vou seguir assim (Informação verbal - Entrevista: E.F.C.J. - f. - 39 anos/3º ano, 2002).

Quando falamos em aprender pela experiência na vivência de situações práticas por meio dos estágios, não podemos nos satisfazer com a idéia de que a experiência por si só constrói conhecimento, é a consciência dessa experiência que nos leva à essência das coisas. Embora a simples experiência possa também transformar o homem, uma experiência sentida, pensada, torna-se mais duradoura e significativa.

Qual a relação da fenomenologia com o processo de conhecer? Segundo Chauí (2003):

O mundo ou a realidade é um conjunto de *significação* ou de *sentidos* que são produzidos pela consciência ou pela razão. A razão é “doadora de sentido” e ela constitui a *realidade* não enquanto existência de seres, mas enquanto sistema de significações que dependem da estrutura da própria consciência (CHAUÍ, 2003:81).

Para entender o fenômeno, que é o que se manifesta pela consciência, há o momento da reflexão, pois a consciência de alguma coisa é fruto dessa reflexão. Ter contato com diferentes informações não representa uma experiência do mundo vivido;

refletir sobre essas informações constitui o ato de conhecer, e a este conhecimento é atribuído significado.

Quando elaborei a proposta de estágio no museu, tinha claro o objetivo de aproximar o meu aluno de um ambiente onde a arte é veiculada no cotidiano, pois este cenário de intimidade com imagens de obras de arte também deveria ser o ambiente da aula de arte na escola. Assim, o meu planejamento estava de certo modo pautado na idéia de "*estar no mundo*", em um mundo das artes, que estimulasse a imaginação, a percepção, a investigação e a interpretação desse mundo vivido por meio dos estágios.

Nesse contexto, o conhecimento ia sendo construído a partir de *um mundo ao redor*, que estava sendo vivido nesse espaço, tanto por mim como pelo meu aluno/estagiário. Os alunos/estagiários permaneceram nesse espaço durante, em média, 60 horas, sendo que cada um viveu um momento diferente, como mostram esses relatos:

...durante o meu estágio, eu assisti a palestras e ajudei a ficar na porta para distribuir os lugares no auditório, serviços mais básicos. Mas acompanhei também monitorias e observei que há diferenças entre apresentar obras para o ensino médio e para outras idades. Não é a mesma coisa apresentar a obra para adolescentes e para crianças da pré-escola, a gente não começa falando de técnicas e elementos da obra. Então, eu fiquei observando e a monitora senta no chão com as crianças e fala do chapéu, a obra era de Almeida Jr. O que ele está fazendo? Olha a roupa dele, que será que ele faz? Por um lado explica e por outro deixa a criança participar, e não é o mais importante com esta idade falar só de técnicas, mas brincar com a imaginação da criança e vai conhecendo e participando (Informação verbal - Entrevista: R.L. -f- 43 anos/3º ano, 2003).

...a gente abordava as pessoas que entravam na Pinacoteca. Era orientado para entrevistar uma sim e outra não. Eu abordava e perguntava coisas, um questionário e as pessoas respondiam sem colocar nome. Aí, eu comecei a ver várias pessoas de todas as idades, nacionalidades diferentes, de classe social diferente. E você começa a perceber, porque você está lá fazendo a pesquisa, você vai analisando as pessoas. Então, na Pinacoteca entra todo tipo de pessoa, é uma que veio para passear, para olhar. Outro já vê que entende que sai comentando: - Você viu isso, você viu aquilo? Eu acho interessante isso, porque, até então, você não imagina o porquê que as pessoas vão ao museu, com algum interesse. E também havia muitos grupos de professores com alunos de faculdade, professores explicando e então achei muito interessante. Descobri outra parte da Pinacoteca! (Informação verbal - Entrevista: E.F.C.J. - f. - 39 anos/3º ano, 2002).

Olhando para esses relatos, vivências durante o estágio, podemos refletir como cada aluno sentiu esses momentos, analisando os acontecimentos a partir dos seus valores e conhecimentos anteriores ao novo conhecimento. Desse modo, o estágio no museu abre possibilidade de conhecimento mediado pela consciência das coisas na exploração de experiências sensíveis. Assim, o estágio é visto como um meio e não como um fim, o conhecimento é visto como produção decorrente da *consciência* que leva às *essências*, e não como transmissão de algo pronto e preestabelecido.

No contexto fenomenológico, a questão da aprendizagem também recebe um outro enfoque, passa das teorias da aprendizagem para as situações de aprendizagem..

Aprendizagem será, então, em primeiro lugar, a descoberta de uma trajetória não ambígua, através do esclarecimento e da iluminação do caminho a seguir, juntamente com uma crença na própria capacidade que o sujeito tem para executar a tarefa (MARTINS, 1989:82).

Nesta trajetória, a construção do conhecimento dá-se pelas vivências, experiências sensíveis e lógicas. Segundo a arte-educadora Neide Pelaez de Campos (2002:27), a palavra *vivência*:

...carrega o sentido de imediatidade com que se abrange algo de real; portanto, não é o que se pensa saber, mas o que se sabe pelo viver. Vivência é sempre o que vivenciamos. Quando falta a credencial do próprio ato de vivê-la, mesmo que o conhecimento tenha vindo através de outros, por ouvir falar ou porque tenhamos intuído não se caracteriza o sentido de vivenciar. Ela tem como propriedade a imediatidade, antecipando toda e qualquer interpretação.

A Lei de Diretrizes e Bases/LDB 9394/96 prevê, na formação de professores, a vivência de um currículo que integre teoria e prática. Cita a *Prática de ensino* como momento propício para a experiência pedagógica que vai além da sala de aula. O processo de aprender fazendo poderá levar o aluno a perceber a pertinência dos conceitos teóricos, ajudando no aprimoramento, na reelaboração do conhecimento com a atribuição de significado desse saber à sua prática em uma ação/reflexão docente.

Esta argumentação encontra-se presente no Parecer CNE nº 115/99, aprovado em 10/08/1999:

O relevo atribuído pelo legislador à Prática de Ensino como elemento articulador do processo de formação dos professores tem como objetivo, exatamente, atingir a necessária integração entre teoria e prática, em ambas as vertentes (SE/CENP, 2001:603).



Dessa forma, vivenciar situações diferenciadas durante o estágio poderá desenvolver uma formação na qual os conhecimentos teóricos/práticos se integrem, articulados na construção do saber docente e do olhar pensante. Segundo Martins (1993: 201):

O olhar pensante procura formas de olhar. Procura no próprio objeto a forma de o compreender. Percebe as diferenças do que já conhece. E faz relações. Aprender a pensar, aprender o olhar pensante não é somar conhecimentos já internalizados, apropriados. Mas é estabelecer relações entre semelhanças e diferenças.

A comparação sobre os estágios na escola e no museu, no relato abaixo (entrevista), não tem o objetivo de valorizar um e desvalorizar o outro, mas refletir sobre as possibilidades de aprendizagens significativas em campos diferentes de estágios e como esses conhecimentos de ordem prática e teórica podem dialogar na sua futura ação como professor.

...na escola, é legal, porque você tem contato com as crianças com os alunos, sabe? O problema é que você chega lá na escola e as professoras ficam meio inseguras, as crianças não têm muito interesse. Às vezes você quer fazer alguma coisa, mas eu sinto que as crianças ficam pensando: - Quem é esta aí? Não é minha professora, o que ela está fazendo aqui? Mas mesmo assim, você já tem uma noção do que é a escola e tem a idéia se quer partir ou não para a educação. Mas a parte do estágio que você vai ao museu, na exposição é muito boa, você vai com mais prazer, porque você vai para conhecer. O estágio no museu você vai com mais prazer. O estágio na escola é mais um compromisso, você vai ficar na frente de crianças de outros professores, mas é legal. Você tem uma idéia do que vai enfrentar. A professora que eu fiz o estágio na escola era boa, ela estava ali realmente para ensinar os alunos, foi válido, ela deu vários toques para mim. Sobre todo o estágio não posso falar em nada negativo, as duas experiências foram boas, legais... (Informação verbal - Entrevista: J.M.L. - f. - 22 anos/3º ano, 2003).

Aprender de forma significativa também está atrelado ao comprometimento do professor e a qualidade do seu trabalho. O relato da aluna traz a relação, conhecer no museu e conhecer na escola por meio dos estágios, vivências que contribuem para a construção do olhar pensante sobre os conhecimentos artístico-estéticos e os conhecimentos didático-metodológicos. É importante dizer que, não proponho neste trabalho a realização de estágio apenas no museu, pois isso não resolveria a questão da formação de professores de arte. Proponho vivências por meio dos estágios que contenha

prazer, descobertas e reflexão teórica e prática sobre o ensino de arte no Brasil e quais as suas urgências.

Atravessando-se a entrar no Templo das Músicas

Finalizo este primeiro capítulo com as palavras do mestre Paulo Freire (1996:53), que nos lembra da nossa condição de que, independentemente de sermos educandos ou educadores, somos seres humanos em construção e que podemos sempre conhecer mais sobre o mundo ou sobre nós: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do *inacabamento*, sei que posso ir mais além”.

Figura 10. WILKINSON, Robert. Projeto de organização do Grande Teatro de Curitiba, 1940. Óleo sobre tela, 113 cm x 141 cm. 1940. Foto: Arquivo do Museu Histórico do Paraná, Curitiba, PR. Acesso em: 10 ago. 2021.

no momento de que se
dizem as coisas certas
de experiência, e se não são
antes de tudo, e se não
depois de tudo, e se não
depois de tudo, e se não

Curitiba, 1940.

Curitiba, 1940. Arquivo do Museu Histórico do Paraná, Curitiba, PR.

Segundo capítulo

Atrevendo-se a entrar no Templo das Musas



Figura 10. HURBERT. Robert. *Projeto de Organização da Grande Galeria do Louvre*, 1796. Óleo sobre tela, 112 cm x 143 cm, 1796. Paris: Museu do Louvre. Disponível em: VISITA VIRTUAL AO MUSEU DO LOUVRE <<http://www.louvre.fr/img/photos/vmusee01.jpg>> Acesso em 18 jan. 2003.

...os museus de arte não
devem se tornar centros
de espetáculos, pois eles são
antes de tudo espaço para o
desenvolvimento da experiência
e da educação.

Glenn D. Lowry, 2004.
Diretor do Museu de Arte Moderna de Nova York.

Uma obra arquitetônica, um templo grego, não copia nada.
 Ergue-se simplesmente no meio de um rochoso e quebrado.
 O edifício circunda a figura do Deus e faz com que este com este lugar de acolhimento se
 expanda a todo o âmbito sagrado.
 Graças ao templo o Deus se faz presente no templo.
 Heidegger, 1957⁹

O homem produz obras que instalam um mundo a partir de significados que são atribuídos pela cultura. A palavra museu, enquanto obra humana em nosso tempo, remete-nos a um lugar de guarda, conservação e divulgação da produção artística, científica e histórica da humanidade. Lugar aonde podemos ir para aprender ou por simples deleite e prazer estético, exercendo, assim, um papel importante no âmbito do desenvolvimento da educação e da cultura. Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, museu significa:

1. Coleção de objetos de arte, cultura, ciências naturais, etnologia, história, técnica etc.
2. Lugar destinado ao estudo e principalmente à reunião desses objetos.
3. Casa que contém muitas obras de arte.
4. Reunião de musas.

Mas a origem dessa palavra é mais antiga. *Museum* é uma palavra latina, derivada do grego *mouseion*, que inicialmente se referia a um templo dedicado às nove Musas. Após o Renascimento, a palavra passou a ser aplicada na concepção de coleção de objetos belos e valiosos, também associada às palavras “gabinete” ou “galerias”, geralmente particulares e destinadas a públicos seletos.

Somente entre os séculos XVII e XVIII, a palavra museu aparece como lugar público, em que é possível ampliar pesquisas e estudos de objetos artísticos e históricos, com apreciação de todos, proporcionando novos conhecimentos e experiências estéticas.

Mas no atual significado atribuído ao vocábulo museu - como uma instituição com o caráter de abrigar coleções de objetos de valores culturais para diferentes fins - há um peso histórico e mitológico que revela a idéia presente no imaginário de algumas pessoas. Esse assunto é introduzido neste capítulo por meio dos relatos recolhidos nas entrevistas.

⁹ Recolhido no texto *Três exemplos de realidades relacionadas* (1993:53). In: QUINTÁS, Alfonso López. *Estética*. Petrópolis: Vozes, 1993.

O resgate histórico dos sentidos atribuídos a essa palavra tem a intenção, neste trabalho, de refletir sobre as falas dos alunos/estagiários, que apontaram a idéia de local sagrado, mágico, onde se atrever a entrar nesse espaço é visto como um ato de coragem, de conquista:

...eu ficava encantada com o tamanho do prédio, porque eu sempre gostei de Arquitetura. E ficava namorando o prédio, mas não tinha coragem de atravessar, eu nem sabia que era um museu. Aí, um dia, no horário de almoço, eu resolvi atravessar e encarar o que era, do que se tratava aquilo. Descobri que era um museu, na época pagava-se uma taxa para visita, e aí paguei e entrei, não tive muito tempo para ficar lá dentro, mas fiquei encantada, eu não entendia o que cada quadro ou cada escultura estava passando, mas eu fui e fiquei lá dentro namorando aquele espaço, aqueles trabalhos, e voltei outras vezes. Ficou um hábito constante. Na minha hora de almoço, eu ia sempre, mesmo sem saber nada sobre arte, sem entender, mas eu gostava... (Informação verbal - Entrevista: J.F.S.V. -f- 24 anos/3º ano, 2003).

Faço, então, um breve passeio pelas histórias e lendas que constituíram a criação dos diversos sentidos da palavra museu ao longo do tempo, com a preocupação de analisar as relações entre esta fundamental instituição da memória, pesquisa e extensão do conhecimento e a formação do professor de arte.

O papel do museu na sociedade em seu processo histórico ao longo de sua criação e expansão oferece auxílio para buscar as origens de uma concepção de museu, que, como citei, se apresenta forte no imaginário desses alunos/estagiários que participaram desta pesquisa, pessoas de raízes humildes, mas que hoje se atrevem a entrar no Templo das Musas.

A influência da mitologia na origem da palavra museu

Na Grécia Antiga: Mouseion, morada das nove musas – divindades protetoras das artes e das ciências –, era o templo onde seguidores as conclamavam, com entusiasmadas libações, a fim de serem inspirados no engenho da composição, do canto, da dança, da escrita; e, assim envolvidos, historiavam os homens (ESTRELLA, 2001:01).

Na Mitologia Grega, são muitas as versões do surgimento das nove musas, há inclusive lendas que contam que, no princípio, elas eram apenas três: representando o poder da meditação era conhecida como Melete, a memória se manifestava por meio de Mneme e o canto ouvia-se quando Aoide se aproximava.

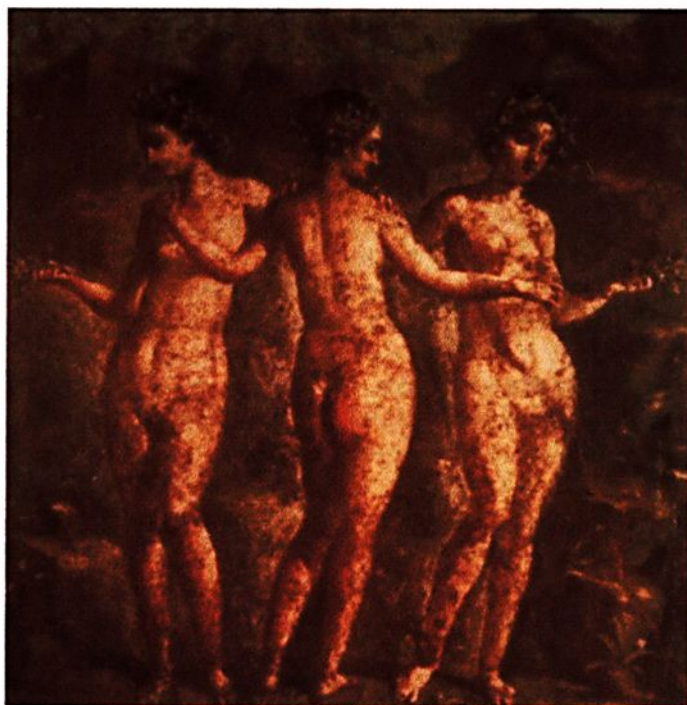


Figura 11. Autor desconhecido. *As três graças*. Afresco século I a.C. Pompéia. *On-line*. Disponível em: MITOLOGIA DA GREGA. <http://www.humanitiesinteractive.org/ancient/pompeii/400/ex060_12a.jpg>. Acesso em 15 fev. 2003.

A imagem (fig.11) do afresco encontrado nas Ruínas da Cidade de Pompéia mostra como esse mito era presente na cultura daquele povo. No percurso pela Mitologia Grega, vamos nos amparar na concepção imaginária de Hesíodo, poeta do século VIII a.C. que escreveu sobre as musas. Nas palavras do poeta, eram seres que vieram ao mundo dos deuses e dos homens para trazer a beleza e o poder da criação poética.

Hesíodo, como seus contemporâneos, utilizava um método mitológico-poético. Como descreve Raymond Bayer: “Este período é representado pela tradição dos poetas que cantam o mundo e as suas belezas” (BAYER, 1993:26). No trecho apresentado aqui, o poeta narra a famosa batalha entre os Deuses do Olimpo e os Cronos, que representavam as forças brutas da natureza, onde, após a guerra, a ordem teria sido restaurada por Zeus e a ele é dada a tarefa de escolher uma forma para comemorar o grande feito. Este, pensando em historiar na memória dos tempos, escolhe Mnemósina, a Deusa da Memória, porque tudo que é feito ou dito em sua presença jamais será esquecido. O fragmento que se segue é parte da obra literária de Hesíodo e relata de maneira mítico-poética o nascimento das nove musas:

Na Pieria, Mnemósina, que reinava sobre as colinas de Eleutério, unida ao filho de Saturno, deu à luz essas virgens que proporcionam o esquecimento dos males e fim das dores. Durante nove noites, o prudente Júpiter, deitando-se no leito sagrado, dormiu ao lado de Mnemósina, longe de todos os imortais. Um ano depois, tendo as estações e os meses percorrido o seu curso, bem como os dias, Mnemósina deu à luz nove animadas do mesmo espírito, sensíveis ao encanto da música e trazendo no peito um coração isento de inquietações; deu-as à luz perto do pico elevado do nevoso Olimpo no qual elas formam coros brilhantes e possuem pacíficas moradas. Ao seu lado, postam-se as Graças e o Desejo nos festins, em que a sua boca, expandindo amável harmonia, canta as leis do universo e as respeitáveis funções dos deuses. Orgulhosas da belíssima voz e dos seus divinos concertos, subiram ao Olimpo; a terra negra ecoava-lhes os acordes, e sob os seus pés se erguia um ruído sedutor, enquanto elas rumavam para o autor dos seus dias, o rei do céu, senhor do trovão e do raio ardente, o qual, poderoso vencedor de seu pai Saturno, distribuiu eqüitativamente entre todos os deuses as incumbências e honras. Eis o que cantavam as Musas moradoras do Olimpo, as nove filhas do grande Júpiter, Clio, Euterpe, Tália, Melpômene, Terpsícore, Erato, Polímnia, Urânia e Calíope, a mais poderosa de todas, pois serve de companheira aos veneráveis reis. Quando as filhas do grande Júpiter querem honrar um desses reis, filhos dos céus, mal o vêem nascer derramam-lhes sobre a língua um delicado orvalho, e as palavras lhe fluem da boca como verdadeiro mel. Eis o divino privilégio que as Musas concedem aos mortais. (HESÍODO, século VIII a.C. apud. MÉNARD, 1985:55 e 56).

Segundo a professora Maria Cecília F. Lourenço (1999:61), o mito de criação das *musas* ajuda-nos a entender como o museu cerca-se de mitificações. Em sua análise, segue fazendo uma analogia entre os personagens do mito e as realidades dos museus, na qual associa a origem das musas ao supremo criador *Zeus*, conhecimento absoluto e inquestionável. A mãe Mnemósina, a própria memória. Juntos assumem o duplo papel: “de um lado preservam a memória e transmitem o que já fizera, de outro, criam e aperfeiçoam conhecimentos”.

Portanto, caberiam às nove musas, como signo da sedução, da graça e da beleza, relacionar-se a idéia de entendimento dos museus como entretenimento social. Divas, em forma de belas mulheres, representam a constituição imaginária mais sublime para explicar os grandes feitos da mente humana: Arte e Ciência.

Como Hesíodo, muitos artistas vão relatar essas histórias e invocar o auxílio das musas nas suas criações. No início, as inspirações de musas estão ligadas à criação artística, mas com o tempo estende-se a toda atividade que envolva fazer o Bem, o Belo

e o Bom. Inspirações nos campos da matemática, esportes, até em conquistas bélicas. Os romanos absorveram muito da cultura grega, e há relatos de que os seus governantes chamavam a musa Calíope, que inspirava os poemas líricos heróicos, para enriquecer suas oratórias em grandes discursos políticos, ou antes, de grandes batalhas. Os poemas líricos heróicos tratavam de uma estética do triunfo, celebrando a beleza da glória, da felicidade do triunfo, a beleza física, o valor, a vitória (PÍNDARO, apud. BAYER, 1993:30).

Talvez tenhamos nessas lendas mitológicas a concepção de *museu* como *templo*, onde poucos escolhidos podiam adentrar, ou mesmo ideário de “dons artísticos”, significado que ainda é empregado nos dias de hoje, em falas comuns, como:

- Não tenho nenhum dom para as artes.
- Meu filho tem dom para o desenho.
- Escrevo muito bem, mas não tenho dons artísticos.



Figura 12. AMAN, Edmond Jean François. Detalhe da pintura: *Hesíodo recebendo a inspiração da musa Erato*. Óleo sobre tela, França 1870. Los Angeles: County Museum of Art. *online*. Disponível em: MUSEUM LACMA. <http://collectionsonline.lacma.org/mwbimages/EPS_mm/thumb/M86_137.jpg>. Acesso em 18 fev. 2003.

Essa idéia é trazida aqui pelo detalhe da pintura de Edmond Aman, (fig. 12) e, com base nesse pensamento mitológico, os artistas, durante muito tempo, atribuíram os seus talentos a Mimos, dados por essas divindades, representando-as nas suas poesias e imagens. Obras artísticas (esculturas, ornamentos, poemas e outros trabalhos) foram deixadas em pequenos edifícios ao lado dos templos como forma de oferta às *musas*.

Artistas de todos os tempos se inspiraram nesses temas e, dentro de cada época ou estilo artístico, conceberam um mundo imaginário, do qual podemos, ainda hoje, apreciar as várias representações das *musas* guardadas nos seus templos: os *Museus*.

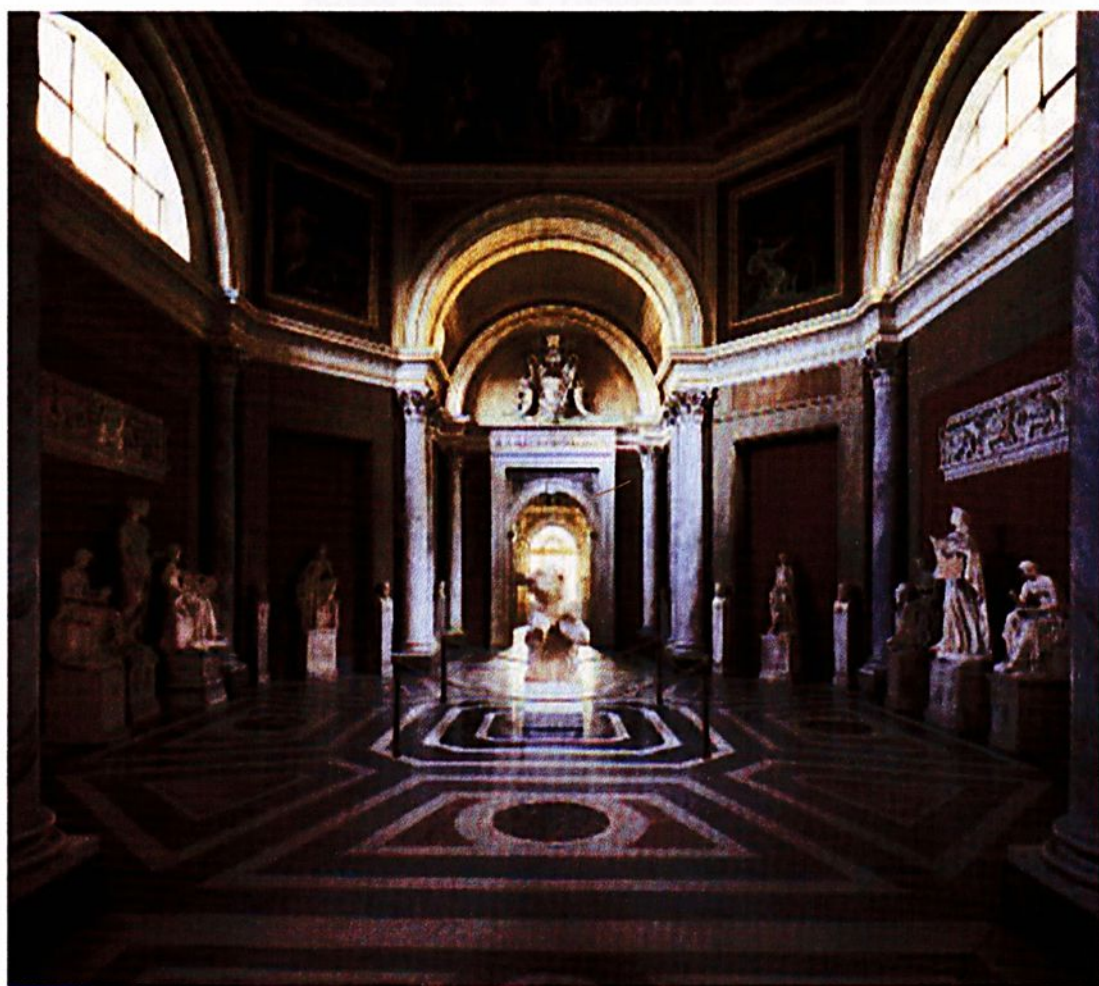


Figura 13. Autores desconhecidos. *A Sala das Musas*. Conjunto de esculturas em Mármore, período Romano. Roma: Museu do Vaticano. Galeria da Antiguidade. Pesquisa *On-line*. Disponível em: MUSEI VATICANI <<http://www.christusrex.org/www1/vaticano/SC-Muses.jpg>. Acesso em 11 fev. 2003.

Breve história do nascimento dos Museus Artísticos

A guarda de objetos que revelam o conhecimento acumulado da humanidade ou as belas formas da natureza é uma prática bastante antiga.

A Arqueologia relata que foram encontradas nos lugares onde habitaram os homens pré-históricos conchas, penas de pássaros e outras coisas a que esses homens, deduzem alguns antropólogos, atribuíam significados míticos ou de beleza, mesmo que eles talvez ainda não tivessem essa concepção de belo formada. Como exemplifica Raymond Bayer sobre os registros estéticos de *Homo sapiens*:

Acresce que, se a Pré-história não possui autores estéticos, os testemunhos materiais que os nossos antepassados distantes nos deixaram constituem, em certa medida, textos, e a sua análise não nos diz apenas que o *Homo sapiens* pré-histórico tinha um inegável sentido das formas, dos volumes e das cores, mas também que os artistas obedeciam a certas normas ditadas por tal ou tal concepção das representações animais, humanas ou simbólicas. Isto com vista a fins práticos, sem dúvida, mas talvez também para ilustrar qualquer idéia do belo (BAYER, 1993:15).

O percurso do pensamento estético desse homem pré-histórico vai percorrer ainda uma longa trajetória: dos mitos às reflexões estéticas, formulando conceitos sobre a arte, seu papel e como formar esses acervos de objetos que compõem a cultura material e traduzem o belo.

Na Antiguidade, os gregos estudaram o conceito de belo, dando origem às investigações sobre a ética e a estética. Neste sentido, trago a cultura mitológica da Grécia Antiga para fazer um paralelo entre mitos e ações de homens e mulheres que contribuíram para a construção de uma instituição que nasce como *templo* de consagrações, mas com o tempo transforma-se em local de ensino e aprendizagem. No entanto, é importante ressaltar que precisamos respeitar as devidas distâncias entre os contextos sócio-culturais e ideologias educacionais de cada época e as propostas e ações educativas dos espaços museológicos de hoje. Segundo o Conselho Internacional dos Museus, uma instituição é reconhecida e titulada como sendo um “museu” quando definida como:

...é uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, voltada à pesquisa dos testemunhos materiais do homem e de seu encontro, que

adquire, conserva, comunica e, notadamente, expõe visando a estudos, educação e lazer (ICOM/1987, apud. LOURENÇO, 1999:12).

Como citei anteriormente, essa é uma concepção atual. Porém, como essa instituição se forma? Qual a sua trajetória? Quais as personagens dessa história?



Figura 14. TADEMA, Dutch Alma. *O poeta favorito*. Óleo sobre tela, 37 cm x 49 cm. 1888. Liverpool/Inglaterra: Lady Lever Art Gallery Liverpool. On-line. Disponível em: ART MAGICK. <<http://www.illusiongallery.com/favorite-poet-t.jpg>>. Acesso em 20 de fev. 2003.

A imagem do pintor Alma Tadema (fig.14) transporta-nos para um ambiente de contemplação e entrega ao prazer estético. Seria esse o cenário do *museu* de Safo?

As *musas*, divindades inspiradoras do Bom e do Belo, em suas túnicas brancas e transparentes, representavam a harmonia e habitualmente eram consagradas e homenageadas. Por toda a Grécia Antiga sabe-se que foram edificadas templos com a finalidade de cultuar os seus mitos. Em Lesbos, a poetiza Safo dirigiu um grupo de

mulheres que se reuniam para consagrar a “Deusa Afrodite”, senhora dos sentimentos amorosos, da beleza e juventude.

Também nesse local erguiam-se louvores às “nove musas”, donas da persuasão, da alegria, dos saberes e dos dons artísticos: música, comédia, tragédia, dança, astronomia, poesia lírica, poesia erótica e história. Os pitagóricos deram um nome a esse lugar: “Era a Morada das servas das Musas, que entre esses passou a chamar-se Museu” (CIVITA, 1973:372).

No culto às deusas, as mulheres aproximavam-se dos ideais de beleza da época; era permitido a elas aprender as artes das *musas*, principalmente a poesia, a dança e a música. Porém, tal estudo de arte não poderia consolidar-se em um propósito profissional, era apenas um gracioso preparo para o seu futuro destino ao lado de um homem, seu marido.

Muito se perdeu sobre a história e os escritos de Safo. Durante o período medieval, esse material foi frequentemente censurado pelos monges copistas ligados à Igreja Católica. Seus poemas são repletos de conteúdos eróticos, dedicados às suas companheiras do *museu*, a *Afrodite* e às *musas*. Dizem que ela casou-se e teve uma filha, à qual dedicou poemas amorosos: “A beleza é a juventude” (SAFO, apud. BAYER, 1993:30).

Essa história mostra que, apesar dos objetivos dos estudos que eram realizados nesses templos, existiu uma forma de culto também ao conhecimento. Buscando a história da criação desses espaços, percebemos que existiram vários locais onde as pessoas se reuniam para a prática de estudos. Platão (428-354 a.C.), na sua Academia, possuía salas para estudos e diálogos, espaços abertos para passeios, acervos de livros e objetos.

A academia ficava em um belo lugar perto de Atenas. Os alunos estudavam ciências, ginástica e filosofia. Platão dedicou sua universidade às Musas, deusas da música e da educação (WEATE, 1999:17).

Com bases filosóficas em Aristóteles (384-322 a.C.), a escola *peripatética* advinha de uma espécie também de confrarias baseadas nas idéias de Pitágoras (571-496 a.C.),



onde o culto às *musas* tinha por objetivo iniciar os adeptos nos estudos e investigações científicas. Essas casas pitagóricas igualmente eram conhecidas como *museus*.

No Liceu de Aristóteles, os seus seguidores, após a sua morte, organizaram uma espécie de *museu*, em que, além das salas, do acervo de objetos de arte, livros e outros elementos ligados aos estudos do mundo animal, vegetal e mineral, existiam alojamentos para os sábios visitantes, que vinham para reuniões cooperativas com objetivos de investigações científicas sobre o mundo.

Mas é na cidade de Alexandria que surge um importante espaço de estudos sobre a cultura material do mundo. Essa cidade começou a ser projetada como um lugar de importância comercial e cultural por Alexandre Magno (356-323 a.C.). Contudo, esse sonho só foi realizado pelo seu general e sucessor no reino do Egito Ptolomeu I (367-283 a.C.).

O jovem rei Alexandre tinha sido aluno de Aristóteles, assim como muitos que continuaram a construir Alexandria também tiveram uma educação pautada nos filósofos gregos. Esse conquistador é descrito pela história, talvez por influência da sua educação com o mestre Aristóteles, como um homem que amava a poesia e a arte como amava a guerra, justificava suas conquistas como forma de desenvolver o comércio e a cultura das regiões conquistadas.

Nesse local, o conhecimento de diferentes civilizações misturava-se, e a cultura ganhou força com a criação de universidades, museus e a famosa *Biblioteca de Alexandria*, sendo considerada um pólo cultural de suma importância, por reunir os mais antigos escritos, livros e tesouros do mundo.

Muito se fala dessa biblioteca; porém, o museu construído por Ptolomeu I contribuiu muito para a formação do seu acervo. Sábios e filósofos vinham do mundo todo para estudar as raridades desse lugar. Assim, começou uma importante investigação sobre os objetos e os escritos antigos que lá se encontravam. Sobre essa mistura de culturas, lugar de estudo e idéias primárias sobre o *museu*, temos esta visão do poeta Heraldo (apud. FERGUSON, 1973:32).

Morada certa do Amon
É o Egito



Tudo aqui se encontra
 Novo ou velho
 Riqueza, prazer, poderio, fama
 A Primavera eterna
 Ouro, vinho, mocidade, sapiência
 O santuário do divino par real
 O Templo das Musas

Nesse momento histórico, o museu começa a exercer um importante papel na sociedade: garantir a memória com a preservação e construções investigativas, formulando teorias sobre esse passado para garantir a extensão do conhecimento no futuro. Podemos imaginar que esses sábios que vinham estudar esse acervo não tinham apenas um olhar científico, mas também vivenciavam experiências estéticas.

A reflexão estética nos descobre as fecundas modulações que o conhecimento experimenta ao passar do plano *objetivo* de realidade para *superobjetividade*... (QUINTÁS, 1993:216).

Porém, essa trajetória de *Templo de consagrações mitológicas* e *Templo de estudos* perdem-se em determinados períodos históricos. A formação das coleções que constituem os acervos que hoje fazem parte dos museus, tal como as conhecemos, passaram por variadas lógicas culturais.

Os romanos, após suas conquistas, utilizam a cultura material do outro como uma espécie de troféu. Esses objetos eram guardados por seus governantes e exibidos com este fim a públicos restritos. Mais tarde, a Igreja vai eleger-se como tutora legítima da cultura material:

Somente a Igreja pode exhibir, possuir, erigir e difundir valores cristãos, controlando as interpretações, a iconografia e os usos dos objetos artísticos. Os chamados “tesouros eclesiásticos” medievais são inventariados por monges selecionados entre os mais eruditos (LOURENÇO, 1999:68).

Após a Idade Média, há formação das galerias particulares, impulsionadas pelo comércio de arte que se estabelece entre a elite (nobres, burgueses e a Igreja). A idéia de boa formação (educação) apresenta a necessidade do contato com obras artísticas, um privilégio de poucos.

Somente após o século XVII, as coleções vão ser mostradas ao público e o caráter, quase que esquecido nas ruínas do Museu de Alexandria, parece aos poucos



voltar; o estudo da cultura material para a compreensão do passado, projetando o futuro moderno do homem.

A construção do saber no espaço museológico



Figura 15. CASTIGLIONE, Giuseppe. *O Salão Carré*. Óleo sobre tela, 0,69 cm –x 1,03cm, 1865. Paris: Museu do Louvre. *On-line*. VISITA VRITUAL AO MUSEU DO LOUVRE. Disponível em: <<http://www.louvre.fr/img/photos/palais/salonca.jpg>> Acesso em 17 de jan. 2003.

Com a concepção de museu que pode constituir-se como espaço onde pessoas se reúnem para aprender, tenho buscado ampliar as possibilidades de trabalho pedagógico que toma como base aprender para ensinar arte com a arte, no espaço da arte.

Se nos reportarmos novamente ao passado (Museu de Alexandria), podemos dizer que o museu se desenvolve com a reunião de sábios e seus discípulos que vêm estudar esses acervos. Assim, é pertinente que o museu exerça importante papel em processos de ensino e aprendizagem, influenciando a construção e a perpetuação do conhecimento, como também a formação daquele que se alimenta das suas informações:

Ir ao museu muda sua forma de vida, você, estando no museu, você tem contato com as obras. Você vai ser remetida ao tempo, à memória. E a forma de pensamento faz você mudar o seu padrão de pensamento. E eu percebi através do estágio na Pinacoteca que os museus estão super- empenhados em estar aperfeiçoando o professor, está um trabalho assim, fantástico mesmo. Eu acho que, além disso, o museu forma o ser humano. Tem o poder de formar o ser humano. Toda pessoa, independente de ser professor ou não, deveria ver no mínimo uma obra de arte por semana, no mínimo uma obra, porque, na medida em que for fazendo isto, vai descobrindo a sua emoção, vai descobrindo a sua vida, pensar a sua história. Que acredito assim, a maioria dos seres humanos vive e não sabe a sua própria história. E se a gente não sabe a própria história a gente não está situado no mundo, entendeu? É importante perceber, aconteceu isto comigo e, se eu pudesse, eu passaria o dia inteiro no museu, vendo, conversando, é muito interessante. Eu fui muito a exposições fazendo o estágio, mesmo na Pinacoteca eu fiz muitas horas, e não é por obrigação do estágio, e sim porque eu acabei descobrindo muito (Informação verbal - Entrevista: M.J. H. - f. - 46 anos/2º ano, 2003).

No relato, a aluna fala de uma contribuição na formação que vai além da teórica-prática, apresentada no primeiro capítulo deste trabalho. Ela aponta questões pertinentes à formação do cidadão, que reconhece no acervo do museu a sua história, seu sentido de ser no mundo. A vivência da experiência estética que desvela o prazer e a emoção de apreciar e pensar o mundo pelos olhos da arte.

Os museus são repositórios de objetos com significados. Nós guardamos as coisas que nos são caras, mas, mesmo assim, os objetos nas coleções dos museus são meramente objetos. As obras como as que pertencem ao acervo dos museus, destituídas do valor monetário que a sociedade lhes atribui, servem para lembrar-nos das idéias que as inspiraram. Assim sendo, nós aprendemos e também nos afetamos pela arte (OTT, 1997:117).

Para que as coleções dos museus, segundo William Ott (1997), se transformem em conhecimento e pensamento com significado, precisamos explorar esses objetos, descobrir conexões individuais e sociais e, dessa forma, refletir sobre os valores estéticos da humanidade.

O museu, no seu percurso histórico, formou os seus acervos, em contextos ideológicos e políticos. E em muitos momentos, as escolhas foram feitas por esses critérios por meio da força que determinado poder exerceu.

Lourenço (1999) diz-nos que a base material de um museu é sua coleção, formada em função de valores estabelecidos por cada instituição; e, para que esses

valores tenham legitimidade social, um fator fundamental seria a pesquisa. O estudo dessa cultura material que venha a fazer parte do acervo, ou, ainda, o estudo da pertinência do material já existente no museu, poderia ser feito nas universidades e nos museus. Sobre este assunto a autora expressou a sua opinião dizendo:

...defendemos a idéia de que os museus em geral e as universidades precisam conquistar a condição de laboratórios de ponta para produção do conhecimento nas diversas áreas (LOURENÇO, 1999:49).

As parcerias entre universidades e museus poderiam de certa forma, permitir a integração de ações que têm um único fim: a construção do conhecimento para a democratização desse acervo, na divulgação e ensino, estimulando pesquisas, seja no âmbito da educação, seja no da teoria da arte.

Aproximar o estudante de arte do museu ainda na graduação pode despertar o seu interesse na continuidade dos seus estudos, gerando, mais tarde, trabalhos de pesquisas fundamentais no seu processo de crescimento pessoal e didático, como também trabalhos que contribuiriam para o próprio museu. Essa hipótese está presente neste trabalho, no qual o foco do processo de ensino por meio dos estágios pensa a formação do professor de arte, que poderá vir a atuar tanto em escolas como em museus.

Em um país em crise econômica como o Brasil, instituições como os museus não têm verba para contratar pesquisadores, os seus acervos e ações acabam por ficar pouco conhecidos entre o público e até mesmo entre os próprios profissionais de museus. Além da necessidade de apoio aos museus, acredito que é preciso estimular no aluno atitudes de consciência e responsabilidade com a sua própria formação e incentivá-lo a prosseguir suas investigações no espaço museológico.

As produções geradas no espaço do museu podem abarcar muitos temas, que estão direta ou indiretamente ligados ao ensino de arte (mediação, história, produção artística, ensino por meio de imagens, entre outros), que possibilitarão trazer no futuro progressos em ambas as instituições - *museu e universidade* -, como também enriquecer os estudos sobre o ensino de arte na escola/museu. O estágio no museu contribui para que o aluno perceba esse campo de atuação profissional?

Foram muitas coisas, primeiro me abriu novas possibilidades, eu comentei que sempre gostei de pesquisas. O museu te dá esta possibilidade, eu gosto do trabalho na escola de sala de aula (...) Eu

gosto muito da pesquisa, eu gosto de ler, gosto de saber por que do por que das coisas, e o museu me dá essa condição (Informação verbal - Entrevista: M.J.H. -f. - 46 anos/2º ano, 2003).

Há nesse relato a percepção do campo de pesquisa que o museu oferece. A pesquisa hoje é bastante discutida na formação de professores, muitos teóricos estudam a questão do professor/pesquisador; o museu, por sua vez, também necessita de uma participação do professor mais ativa, conquistando esse espaço, não só como lugar para contemplação, mas também como lugar de investigação.

Outro fato importante a ser considerado é que muitos professores e estudantes de arte não conhecem os acervos dos museus que muitas vezes estão tão próximos, como neste exemplo:

Fui a uma exposição no MASP, é de um pintor impressionista, e eu adoro o Impressionismo. Eu fui logo ao segundo dia, e, quando eu vi *Rosa e Azul*, eu não imaginava que fosse tão lindo, que ele conseguisse passar tanta vida, um quadro maravilhoso! (...) Eu não sei se ele é acervo do MASP. Engraçado, eu fui várias vezes no MASP e não tinha me tocado que este quadro sempre esteve lá. E foi na exposição do artista que eu vi, e fiquei também estática porque é lindo, é lindo! (Informação verbal - Entrevista: J.F.S.V. -f. -, 24 anos/ 3º ano, 2003).

A aluna pensava que só poderia ver essa obra em São Paulo, na mostra *Renoir – O pintor da vida*, que esteve em cartaz no MASP (22/04/2002 a 28/07/2002). Foram apresentadas 13 obras pertencentes ao acervo do MASP e mais 120 obras vindas de outras instituições: Museu D'Orsay, Biblioteca Nacional da França/Museu Nacional de Picasso/Metropolitan Museum de Nova York e a National Gallery de Washington e coleções particulares brasileiras.

Rosa e Azul (1889), a pintura que a emocionou, entre tantas outras ali expostas, sempre esteve bem perto e acessível à sua apreciação. O MASP, como também outros museus, quando organiza grandes mostras em homenagem a nomes importantes da arte do Brasil e do mundo, aproveitam a oportunidade para incorporar o seu acervo. Inclusive é um bom momento para mostrá-lo e divulgá-lo, já que o público ainda o conhece tão pouco.

Dessa forma, reitero que é importante o professor de arte conhecer, mesmo que minimamente, os acervos dos museus e as histórias desses acervos. A obra de Renoir, de acordo com dados do catálogo do MASP (1963:117), veio do Museu Nacional do Rio de

Janeiro para São Paulo em 1940, por meio de fundo de doação do povo de São Paulo, fazendo parte do acervo do MASP até hoje. Essas informações são interessantes na formação dos professores de arte. Como os museus se formam e como são buscados os recursos para constituir seus acervos, exposições temporárias, em que situações se encontram e onde estão.

Ainda me alimentando da argumentação da professora Maria Cecília França Lourenço (1999), a falta de estudos a respeito das coleções dos museus torna-se uma calamidade quando acontece um acidente em que obras que ainda não foram estudadas são danificadas, destruídas por completo, ou mesmo em caso de roubo. Infelizmente, ainda acontece isso muito em nosso país; obras de arte desaparecem levadas por ladrões para colecionadores particulares.

Mesmo não sendo o foco desta pesquisa, podemos citar que as dificuldades de produções de estudos e registros sobre os acervos dos nossos museus provocam problemas legais, pois envolvem procedimentos de aquisições, direitos de divulgação e autenticidade. Também muitos dos estudos sobre as obras artísticas pertencentes aos museus requerem um trabalho que envolve várias áreas do conhecimento: Sociologia, Antropologia, História, Psicologia, Educação e outras. Assim, projetos com foco em cooperações e parcerias entre museus e universidades são muito pertinentes e necessários atualmente.

Dentre todos esses aspectos que atestam a importância dos museus, direcionei este trabalho com o intuito de estudar como o espaço museológico, a experiência estética com obras originais e a aproximação do aluno/professor das questões do museu poderiam influenciar na sua formação, trazendo qualidade, ressonância no seu trabalho de ensino de arte na escola e em instituições culturais. Desmistificar este *Templo das Musas* e ampliar a possibilidade de termos cada vez mais professores pesquisadores de arte é uma tarefa reiterada por Lourenço (1999:54), quando diz:

A produção do conhecimento, sua transmissão e os serviços para a comunidade constituem tarefas fundamentais para todos os que trabalham em museus e universidades, cumprindo-se assim seu papel social.

O que a experiência e os primeiros contatos com espaços museológicos revelam? Essa questão norteia a análise a seguir, na qual apresento as questões sobre as relações

entre museu e aluno, principalmente sobre descobertas no espaço museológico e suas relações com este *Templo das Musas*.

As questões que trazem experiências estéticas individuais vivenciadas pelos alunos/professores nos momentos de estágios serão melhores abordadas no terceiro capítulo.

As minhas, as suas, as nossas histórias.



Figura 16. FERREIRA. Claudemir Nunes. *Turma de 2003 do Curso de Licenciatura em Educação Artística/UNICSUL*. Foto, 2003. (Relatório de estágio, aluna: GIMENEZ).

Lembro-me de que, quando comecei a freqüentar museus, um mundo apaixonante se abriu à minha frente. A emoção de estar frente a frente com a obra de artistas que apenas tinha visto em livros, por meio de reproduções, era muito especial. A cor, o tamanho, as texturas e todo o recurso visual que o artista tinha utilizado para dizer seus pensamentos me fascinavam.

Mas sempre disfarçava esse meu deslumbramento. Sentia-me acanhada, preocupada em deixar transparecer que aquela era a minha primeira vez naquele espaço e que tudo era novidade para mim. Comecei a freqüentar museus sozinha; e, mais tarde, com os meus alunos. Confesso que me senti melhor quando vi nesses alunos as mesmas emoções e medos.

Mas, cada vez que você fica impactado com uma obra, você sente vontade de... É como se você fosse a um bom restaurante, e você quer voltar, voltar e voltar, para tentar incorporar o sentido daquela obra na

sua vida (Informação verbal - Entrevista: O.T. -m. - 39 anos/3º ano, 2003).

Sempre, tal qual a maioria dos meus alunos de ensino fundamental, médio e depois da universidade, residi longe do centro da cidade de São Paulo. Ir ao museu representava também superar algumas dificuldades de deslocamento, tempo e custos com condução. Mas pensava ser importante me alimentar dessa cultura material, numa espécie de nutrição estética, e proporcionar isso aos meus alunos, apesar das dificuldades.

Os primeiros contatos com a arte presente em museus ou em exposições são marcantes para criar prazer estético e vontade de voltar outras vezes. No trecho da entrevista acima citado, o aluno utilizou uma metáfora bastante interessante, que associa a apreciação como nutrição estética e prazer estético.

Tem sido atribuída à escola a tarefa de fundamental importância para a construção da cidadania, como as ampliações do repertório cultural dos alunos, a valorização dos bens culturais e, neste contexto, a educação estética. As instituições de ensino promovem muitas vezes o primeiro encontro dos seus alunos com o museu. Para que essas visitas provoquem experiências e educação estéticas, é necessário que os professores articuladores desse tipo de proposta estejam familiarizados com o universo do museu, que ir ao museu faça parte da sua vida cultural em primeiro lugar, conhecendo como este funciona e quais as possibilidades de ações educativas que possam reverter em aprendizagem significativa.

Mirian Celeste Martins (1997:223) realizou um estudo junto aos seus alunos de Licenciatura em Educação Artística/UNESP, em que foram resgatadas memórias do primeiro encontro com a arte. A autora chama-nos a atenção para o fato de que:

Muitas marcas são deixadas por pais, tios, avós, irmãos mais velhos, amigos, professores, artistas... nos nossos primeiros contatos com a arte. Outras marcas são também deixadas por livros, personagens de TV, filmes, peças infantis, concertos, pelas obras que vão fazendo parte de nosso acervo de imagens, pelas visitas aos museus, por alguns momentos especiais. Todos, de modo favorável ou não, nos ajudam a construir nossas primeiras impressões do mundo da arte, alimentando e ampliando nossa própria cultura.

Quando perguntei aos alunos que participaram desta pesquisa “Qual o primeiro museu que você visitou?”, apareceu, na maioria das respostas, a questão da escola ter

organizado o passeio. E em vários casos o principal museu visitado foi o Museu Paulista, popularmente conhecido como Museu do Ipiranga.

Trechos de entrevistas relatando a primeira visita ao museu revelam o encontro com objetos artísticos e históricos:

...foi uma excursão da escola, eu estava no antigo colégio (...). Foi interessante ver os móveis antigos, eu fui transportada para aquela época, eu via roupas, as mobílias, foi interessante (Informação verbal - Entrevista: R.L. -f. - 43 anos/3º ano, 2003).

...Primeiro museu que eu conheci foi o Museu do Ipiranga, fui com a escola onde eu estudava, e foi àquela experiência, que eu achava tudo engraçado aquilo, eu achava legal ir lá ao museu por causa daquele jardim maravilhoso que tem lá. Eu fui com a escola, estudava no colégio de freira na época. Eu tinha mais ou menos nove anos. E depois eu ia sempre ao jardim do Museu do Ipiranga tomar sorvete quando eu namorava... (Informação verbal - Entrevista: M. J. H. -f. - 46 anos/ 2º ano, 2003).

Os relatos acima confirmam que a escola exerce um importante papel na mediação entre museu e público, como também na experiência estética. Podemos perceber ainda que o foco das visitas organizadas pela instituição escolar, no caso do Museu Paulista, tinha objetivos históricos, e não artísticos. Isso é natural porque, apesar de o Museu Paulista possuir belas obras de arte, ele é conhecido e utilizado didaticamente como museu histórico. Além do seu acervo que permite uma viagem ao passado, percebida no relato da aula que diz “fui transportada para aquela época”, este museu possui um belo jardim capaz de proporcionar experiências estéticas, pois a aluna relata que voltou a esse espaço outras vezes.

Neide Pelaez Campos (2002:73) entende que “As experiências estéticas representam possibilidades e ampliam a compreensão dos contextos vivenciais”. Assim, podemos vivenciar experiências estéticas no encontro sensível com obras de arte ou belas paisagens. Segundo a autora:

O prazer da experiência estética cria a união do ser sujeito com o ser mundo. A estética como forma de pensamento reflexivo pode abrir múltiplos espaços para vivências reflexivas e, portanto, humanizantes (CAMPOS, 2002:73).

Nos relatos que se seguem, é possível perceber que não só a escola exerce papel importante de mediação, mas também a participação da família é admirável no encontro

com o museu. Aparecem nesses relatos vínculos sensíveis que trazem significados afetivos com esse lugar, além dos significados históricos e artísticos:

Museu do Ipiranga, meu pai gostava muito de ir lá. Íamos sempre como passeios de finais de semana e quando ele ficou doente e morreu, por ironia do destino foi em um hospital ao lado do museu. O que deixa esta lembrança mais forte (Informação verbal - Entrevista: M.F.G.A.A. -f. - 45 anos/3º ano, 2002).

...eu fui levada pela minha mãe porque era um costume das pessoas que vinham do Norte. O passeio deles nos finais de semana era visitar o Museu do Ipiranga (Informação verbal - Entrevista: S.B.C. -f. - 27 anos/3º ano, 2002).

O próprio prédio do Museu Paulista guarda significados, representa um povo que mora em um lugar chamado São Paulo. Muitas vezes não nos damos conta da representação dessa cidade no imaginário de pessoas que moram em outras localidades. No relato acima, a aluna traz essa questão interessante. Ir ao Museu do Ipiranga representava ir a São Paulo, pois ela afirma que era um costume familiar, um passeio de recepção aos parentes vindos de outras terras.

Quando eu era criança, eu tinha vontade de conhecer museus, até o Museu do Ipiranga. A escola até promovia aquelas excursões rápidas, mas eu nunca ia, porque eu não tinha dinheiro para pagar o ônibus, às vezes não tinha nem roupa para ir. Então só depois que pude ir por meus próprios meios que eu comecei a visitar (...) Foi ao Museu do Ipiranga. Numa tarde de domingo, fui com o meu marido e meu filho, fiquei encantada com aquelas coisas, aquelas camas, saber que ali alguém sentiu alguma coisa e a cadeirinha que carregava a Marquesa de Santos, fiquei imaginando os escravos carregando aquela cadeirinha, e ela ali toda pomposa, maravilhosa, fiquei imaginando, me deu vontade até de sentar na cadeirinha (Informação verbal - Entrevista: M.G.C.G. -f. - 53 anos/3º ano, 2003).

Essa aluna relata que a escola promovia passeios, inclusive para o Museu do Ipiranga, mas ela não participava por limitações financeiras, e que, muitos anos mais tarde, a sua primeira visita foi ao Museu do Ipiranga, agora com a sua família, em uma tarde de domingo. Seria um sonho realizado? Uma conquista?

A escola, apesar de promover visitas, ainda não pode garantir o acesso a todos; por menor que sejam os custos, há crianças que não podem participar. Porém, hoje há instituições que oferecem o ônibus. Como a escola pode proceder para democratizar a educação e garantir o acesso aos museus? A proximidade do professor com as instituições culturais pode facilitar o conhecimento desses programas?

Alguns alunos/estagiários também relataram ter ido ao museu pela primeira vez por iniciativa própria:

A minha primeira experiência com museu foi também por volta dos meus 20 anos, foi uma decisão espontânea, até porque naquele momento as escolas não promoviam tanta interação entre o aluno e os espaços artísticos. Fui ao MASP, na Avenida Paulista, ver a obra do Escher... (Informação verbal - Entrevista: O.T. -m.- 39 anos /3ºano, 2003).

Outros são motivados por cursos livres de arte, já na sua vida adulta, ou, ainda, admitem ter tido seu primeiro contato com obras originais quando entraram para a universidade e começaram a realizar estágios, mesmo já estando na sala de aula como professor de ensino fundamental ou educação infantil durante muitos anos:

O primeiro museu que eu fui foi a Pinacoteca do Estado, que a professora Solange sempre nos convida para ir, e as minhas primeiras visitas foram em companhia da professora e depois aprendi o caminho, agora eu estou sempre lá. A minha primeira experiência com obras de arte foi assim que eu entrei na universidade; eu vim para o curso de arte por gostar de algumas técnicas de pintura, e aqui eu pude conhecer muito sobre obras de arte participando das visitas a exposições. (...) Quando pude chegar perto e ver aquela obra de perto, o que era uma ilustração de livro, eu fiquei muito emocionada, era como se eu estivesse vendo ali a mão do artista, como se a alma do artista estivesse ali presente, foi muito, muito emocionante, e eu gostei muito de participar das exposições e quero colocar isto como um hábito, quero continuar indo, adorei e estou terminando o curso e quero continuar vendo exposições, porque é muito bom (Informação verbal - Entrevista: M.D.P.S. -f.- 34 anos/3º ano, 2003).

Foi a Pinacoteca. Eu tinha ido com a minha filha que estava estudando na USP, e o professor dela, de Museologia, levou alguns alunos e ela me convidou. - Mãe, vamos?!! E aí eu fui. Foi a primeira vez que eu fui. E aí eu gostei, e continuei indo. (...) Mas minha primeira experiência com arte foi, sabe assim, na Pinacoteca, e vendo as obras de arte lá, apreciando, tive uma motivação e comecei a trabalhar com os meus alunos, fazendo trabalhos com eles. Levando eles também para ter essas experiências e eu tinha visto obras na escola e aqui também, aqui na universidade e... aí eu comecei a fazer este estudo lá - na Pinacoteca. Olha, acho que começou com você mesmo. Nas aulas de metodologia e prática de ensino, nos estágios, aquelas visitas que a gente fazia com você. Eu tive até um pouco de dificuldade no início, eu fiquei assim um pouco dispersiva. Mas depois eu fui me adaptando e acho que consegui alcançar os objetivos (Informação verbal - Entrevista: F.S. -f. - 54 anos/ex-aluna, 2002).

Mas seja qual o motivo que os levou ao museu pela primeira vez, os entrevistados deixaram transparecer sua emoção e deslumbramento ao entrar no museu artístico, ver obras originais e lembrar como essas experiências foram significativas e como tais vivências mudaram sua relação com estas instituições; os *museus*: "... não, eu nunca tinha ido a um museu! Que vergonha!" (Informação verbal - Entrevista: E.F.C.J. - f. - 39 anos/3º ano, 2002).

O relato a seguir aponta-nos a preocupação com a qualidade do trabalho na formação de professores. Mostra-nos que é possível um professor de arte ter concluído todo o seu curso de graduação em Educação Artística sem nunca ter visitado um museu ou ter conhecido uma obra original. E, ainda, mesmo atuando como professor de arte, mesmo morando em São Paulo, com tantos museus e exposições ao seu alcance. A aluna começou seu curso de Licenciatura em 1989, fez o curso que era conhecido como Licenciatura Curta, com Habilitação em Música. Foi professora durante os anos de 1989 a 1993, lecionando Educação Artística no ensino fundamental, depois foi trabalhar no comércio e voltou em 2002 para concluir os seus estudos agora com Habilitação em Artes Plásticas. Como a grade curricular mudou, a aluna está cursando várias disciplinas para concluir o seu curso. Já voltou a atuar como professora, mas agora ela comenta que tem uma visão diferente sobre ensinar e aprender arte e compara o ensino de arte na universidade na sua primeira formação (1989) com o período que voltou a estudar (2002):

Nenhuma imagem. Então eu conhecia o quê? Era *Monalisa*, de Leonardo da Vinci, e só. Depois que voltei a estudar, eu comecei a me interessar. Aí eu achei um livro do Candido Portinari. Aí é que eu comecei a olhar as obras dele, ler, aí comecei a ver as telas da Tarsila do Amaral, fui vendo e também outros, como Picasso. Quando você mostrou *Guernica*, nas aulas de metodologia de ensino de arte, então eu passei, a saber, o que era ler obra de arte, porque até então eu não sabia. (...) Eu comecei a me interessar em olhar isto só agora, depois que voltei a estudar, até em saber mais sobre História da Arte. Porque, na época em que eu fiz a Faculdade de Educação Artística com a Habilitação em Música, nas aulas na universidade eram utilizados muitos textos e não havia imagens nas aulas (Informação verbal - Entrevista: R.L. - f. - 43 anos/3º ano, 2003).

No primeiro capítulo, apresentei como funcionavam os encontros na universidade. No relato acima, a aluna fala das aulas em que foram trabalhadas questões sobre leitura de obras de arte. A minha preocupação sempre foi aproximar o



aluno/estagiário do universo do museu; porém, nessas ações estava presente também a intenção de construir um olhar reflexivo e sensível sobre as imagens que eram vistas no estudo da arte na universidade ou no museu. Sobre a educação do olhar - pensante Mirian Celeste Martins (1993) elucida:

Educador ensina a pensar, pensando.
Educador ensina a olhar, olhando.
Mas não é um “ver qualquer”, superficial,
Rápido, não-implicado com o conhecimento.
Educador ensina o sensível olhar - pensante.
Olhar sensível, e que é, portanto afetivo.
Olhar que pensa, reflete, interpreta, avalia.

Em muitos momentos foram trazidas para fundamentações teóricas, nos nossos encontros, as idéias de Ana Mae Barbosa (2002). A autora, em seus textos, aponta que o ensino de arte tem sofrido mudanças; porém, para que o ensino de arte no Brasil alcance qualidade e corresponda aos aspectos conceituais dessa transformação, é preciso que os professores sejam agentes dessa mudança, tratando a arte na escola como conhecimento. E nesse contexto é fundamental ler imagens.

A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da Arte na escola nos ajuda a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos por meio da imagem. Por outro lado, na escola, a leitura da obra de Arte prepara o grande público para a recepção da Arte e nesse sentido Arte-Educação é também mediação entre a Arte e o Público (BARBOSA, 2002:19).

Os primeiros contatos com os museus, seus acervos, onde estão obras originais, trazem um aprendizado significativo que pode ter ressonâncias na prática pedagógica dessa aluna, que já está atuando como arte-educadora, como é possível perceber em outro trecho da entrevista citada acima:

E eu só conheci a Pinacoteca depois que voltei a estudar. No ano passado, eu pensei: bom, deixa-me ver esta tal de Pinacoteca. Eu estava fazendo estágio e adorei! Achei tudo muito bonito. A Pinacoteca para mim parecia um sonho, eu pensei: - Vou voltar mais vezes! (...) E agora eu vou não apenas por causa dos estágios, mas por uma necessidade minha. Quando fico sabendo de alguma exposição nova, eu logo vou; então me despertou esta vontade (Informação verbal - Entrevista: R.L. - f. - 43 anos/ 3º ano, 2003).

Essa não é uma história isolada. Participando de cursos de capacitação como professora na região da Zona Leste e Grande São Paulo, ou mesmo em turmas na universidade, eu perguntava aos alunos quem freqüentava museus ou propunham visitas na escola a esses espaços e presenciei muitos relatos semelhantes.

Para que o professor possa proporcionar aos seus alunos experiências estéticas no encontro com a arte, o museu precisa fazer parte de sua vida cultural, ele deve perceber a importância de vivenciar um espaço museológico com a qualidade da Pinacoteca. No caso dessa aluna, ela teve a oportunidade de estagiar e conhecer muito mais do que poderia compreender apenas como visitante. Segundo ela, essa experiência foi fundamental para mudar a sua prática em sala de aula.

Ainda sobre os relatos apresentados acima, a respeito dos primeiros contatos com a arte e experiências de entrar em museus como a Pinacoteca ou o MASP, entre tantos outros espaços maravilhosos que temos em São Paulo, há certo ar de conquista, que se revela em um momento muito especial: o entrar no *Templo das Musas*, sentindo-se à vontade e fazendo parte desse universo.

Visitei o MASP por ter mais afinidade com as pinturas do Monet, também porque, embora o MASP estivesse ali, um acesso fácil, eu nunca tinha visitado um museu, então, quando eu vi a obra do Monet, eu não podia acreditar que era real, embora tivesse visto outras imagens em livros, ilustrações, eu nunca achei que aquilo fosse verdade, e que ir ao museu era de fácil acesso, que pudesse chegar e ver, é uma conquista do espaço também, que você pode estar ali. E que o museu está ali para todo mundo ver (Informação verbal - Entrevista: A.A.F.G. - f. - 27 anos/3º ano, 2003).

A formação cultural do professor de arte

Segundo Severino (1994), o pensamento cultural dos homens nasce de uma subjetividade, que se desenvolve ao longo do processo histórico-social, que se vem transformando, se consolidando, se constituindo em respostas e explicações que impregnam e influenciam o imaginário cultural do homem até hoje.

As idéias que acabam tomando corpo e se transformando em conteúdos culturais revelam e expressam posições básicas que os povos assumiram nos diversos momentos de sua história. Elas nos dizem até hoje não só como aqueles povos pensavam, mas também como pretendiam dirigir seu próprio comportamento social. Esses conjuntos culturais não só traduzem uma concepção de mundo feita de representações e valores, que se apresentam como verdadeiros e válidos, como também adquiriram uma força histórica de formação e transformação das sociedades na medida mesma em que integravam as ideologias dessas mesmas sociedades (SEVERINO, 1994:44).

Percebemos então, que as idéias que nasceram e consolidaram-se na cultura passam a significar. Razão pela qual esses significados são percebidos até hoje.

No nosso breve percurso histórico sobre a origem e o desenvolvimento dos museus, notamos que em cada cultura estar nesse lugar tinha um significado diferente.

Qual seria o significado nos dias de hoje? Ir a museus é um rito? Em que sentido ir a museus é importante?

Mesmo que o período do *Templo das Musas*, do *Museu de Alexandria*, ou ainda o contato com a arte como formação intelectual e *status* do Renascimento estejam historicamente distantes, eles aparecem na forma de cultura de elite, na qual o acervo do museu (Arte) é entendido erroneamente como sendo para os escolhidos, os intelectuais e os “bem – educados”.

Para entender melhor cultura de elite, faz-se necessário buscar as definições da palavra *cultura* e da palavra *elite*, verificando como essas idéias influenciam as concepções que os alunos/estagiários participantes desta pesquisa tinham sobre o museu e toda cultura material guardada por essa instituição.

Para Edgar Morin (2000:56), filósofo que estuda as complexidades culturais do mundo atual:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.

A definição de Edgar Morin consiste em uma idéia ampla e geral a respeito do termo cultura. Clifford Geertz (1989:15) enfatiza o aspecto “essencialmente semiótico” da cultura:

(...) o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Pensar a cultura como algo que significa e não como algo que determina é pertinente. Nas entrevistas, as falas que aparecem sobre a distância entre o museu e a vida cultural dos alunos podem nos fazer pensar em várias questões: Qual a causa da distância entre os alunos e o museu? A sua dificuldade de acesso seria econômica? De locomoção? Falta de interesse? Ou a não interpretação como algo importante,

pertencente ao seu universo cultural? De que cultura estamos falando? Por que depois de algum tempo freqüentando esses espaços, o aluno/estagiário não consegue parar mais de ir e ainda leva os seus familiares?

Eu fiz faculdade de Letras, casei, a gente morava longe, então o museu para mim era de difícil acesso. Eu casei muito nova, tive filhas muito nova e não tinha muitos passeios de finais de semana, era tudo mais ligado ao trabalho, ao estudo, à família. Quando eu voltei a estudar, uns dez anos atrás, quando fui fazer curso livre de pintura, aí eu passei a me interessar mais e minhas filhas já eram maiores, estão grandes, já dava para me deslocar melhor, eu tenho um cunhado que gosta muito de arte e sempre me dizia para ir ver uma ou outra exposição. Mas depois que eu entrei na faculdade, eu fui muito, muito mais, e levava minhas filhas comigo, meu marido também e terminei a faculdade e continuo indo, hoje já me programo e aviso que estou indo e pretendo ir cada vez mais. O estágio era um estímulo, mas, em certo momento, não ia mais pelo estágio, ia por mim e pelo meu marido, que também passou a gostar muito. E hoje ele e minhas filhas já não acham que museu é aquela coisa chata, eles já aprenderam alguma coisa, já sabem relacionar um período com outro e tem uma relação melhor com a arte. E agora eu vou com a minha mãe, perdemos o meu pai há pouco tempo e ela está morando comigo e quando eu for ela vai comigo (Informação verbal - Entrevista: M.F.G.A.A. -f. - 45 anos/3º ano, 2002).

É fato que as condições financeiras e de proximidade não podem ser desprezadas. Porém, esses alunos que não freqüentavam museus ou freqüentavam pouco hoje, após a realização dos estágios, aumentaram consideravelmente o hábito de freqüentar museus, independentemente de cumprir tarefas acadêmicas. Vão com seus familiares aos museus, apesar de o local de residência ou as condições financeiras não terem sofrido grandes mudanças. Talvez o museu não fizesse parte do seu cotidiano por nada significar dentro da sua cultura. Seguindo as idéias de Geertz (1989), não era uma necessidade, não tinha um significado; outros produtos culturais talvez significassem mais:

Não tinha nada a ver com a arte... Nunca, assim, me interessei de ir ao museu mesmo que só para ver. Eu ouvia de exposições que falavam na televisão, mas nunca me interessei, assim, eu ia mais a cinemas, mas exposição era mais difícil eu me interessar (Informação verbal - Entrevista: E.F.C.J. -f. - 39 anos/3º ano, 2002).

Marilena Chauí (2001:129) descreve-nos como o termo cultura veio sofrendo mudanças. Origina-se do verbo *colere*, em que cultura significa cultivar, ter cuidado, referindo-se a plantas, animais, desdobrando-se para o cuidado com as crianças, sua educação, desenvolvimento de suas qualidades e faculdades. Também aparece o

significado do cuidado, cultivo ou culto aos deuses. Nessa extensão, surge o termo cultura como cuidar, cultivar o passado, os bens materiais (monumentos, arte, documentos etc.) para garantir a verdade e a beleza. Temos então uma divisão entre cultura ligada à natureza e cultura ligada à civilização. No século XVIII, cultura passa a ser entendida “como um estágio acabado do desenvolvimento social, econômico, político e científico, opõe-se à barbárie”.

Essa concepção de cultura faz nascer uma idéia de sociedade culta, o “homem culto” que se sobressai ao “inculto”. A educação intelectual e artística passa a constituir as qualidades da “humanidade”, extremamente ligadas a ideologias burguesas. Presas a interesses elitistas de classes dominantes. Nessa perspectiva, segundo Chauí (2001:40), o termo “elite”:

...significaria precisamente elitismo e segregação, mas, ao mesmo tempo, afirmação de um padrão cultural único e tido como melhor para todos os membros da sociedade. Salta aos olhos, então, o caráter paradoxal do autoritarismo das elites, visto que a idéia de padrão cultural para todos e, por outro lado, simultaneamente, a interdição do acesso a essa cultura “melhor” por parte de pelo menos uma das classes da sociedade. Assim, negado o direito à existência para a cultura do povo (como cultura “menor”, “atrasada” ou “tradicional”) e negado o direito à fruição da cultura “melhor” aos membros do povo, as elites surgem como autoritárias por “essência”.

O povo excluído do direito de apreciação dos bens culturais dessa “elite” cria uma cultura própria, com seus valores, gostos e hábitos culturais. Augusto Boal afirma: “A cultura é produzida pela sociedade e, portanto, uma sociedade dividida em classes produzirá uma cultura dividida” (BOAL, 1979:85, apud. SANTAELLA, 1995:17).

Talvez, aqui esteja o verdadeiro motivo pelo qual o consumo da cultura (museu, teatro, livros e outros produtos e serviços culturais) não abranja a população; além da distância econômica, há uma distância cultural. Não que o seu acesso seja inteiramente negado, mas parte da população não demonstra interesse por essa cultura chamada de “elite” por não apresentar significado. Este grupo social não se identifica com o grupo social no qual bens e serviços ligados à arte são consumidos, ou seja, pertencer a este ou aquele grupo sócio - cultural é uma questão de atribuir ou não significados.

Classificar a Arte como elitista hoje pode até constituir uma contradição, pois os artistas e as instituições culturais querem dizer que não são de elite e principalmente os

museus trabalham na direção de receber e atender o grande público. Atualmente se fala muito de projetos de inclusão, a própria Pinacoteca do Estado de São Paulo está preocupada com tal questão. No primeiro capítulo, citamos alguns projetos de inclusão social que vem desenvolvendo, do qual os alunos puderam participar durante os estágios.

Sobre as contradições e equívocos de chamar a produção artística de arte de elite, Santaella (1995:53) escreve:

...o que dizer quando a solidão imposta, a obra castrada ao diálogo para o qual nasce, é ainda por cima chamada de elitista? Como se não bastasse o direito à objetivação das forças criativas, direito inalienável a qualquer ser humano, torna-se inócuo numa sociedade onde o trânsito das obras é factualmente obstruído, ainda por cima chamam de elitistas os artistas que resistem à rendição ou deserção.

Os museus estão cada vez mais interessados em democratizar os seus espaços. Suas ações e projetos estão empenhados nisso e muito já se fez para mudar essa concepção. Porém, por que ainda as pessoas não o freqüentam com a intensidade merecida? As megas exposições que ocorreram em São Paulo nos últimos anos trouxeram grandes públicos aos museus, mas, pensando em Brasil, o que isso representa?

Os alunos que participaram desta pesquisa têm idade entre 20 e 54 anos, a maioria está com mais de 35 anos. Salvo aqueles que conheceram o museu por meio de projetos escolares, eles começaram a freqüentar o museu já na sua vida adulta ou quando ingressaram na universidade e alguns especificamente na realização dos estágios. Veja algumas das respostas sobre a *freqüentação* a museus:

...Não, antes da faculdade não, eu era totalmente leiga, eu nunca tinha ido a nenhuma exposição antes... (Informação verbal - Entrevista: M.D.P.S. -f. - 34 anos/3º ano, 2003).

...já freqüentava, a minha mãe, como professora, ela levava os seus alunos e eu ia junto e também nos finais de semana, com a minha mãe fazendo faculdade e nos estágios, e depois isto se multiplicou e hoje está assim impossível, eu quero ir em tudo (Informação verbal - Entrevista: J.F.S.V. -f.- 24 anos/3º ano, 2003).

...galerias e museus a gente começou a ir mais depois que eu entrei na faculdade. E sempre assim, quando saía, eu, era minha mãe e minha irmã. E no período de fazer estágio foi o momento que eu mais freqüentei museus e exposições. Ia bastante. E mesmo agora eu

continuo indo (Informação verbal – Entrevista: M.L. –f. - 22 anos/3º ano, 2003).

...nunca pude ir muito, depois da universidade, dos estágios, passei a me interessar mais e eu sinto às vezes remorso do mundo que eu não vi (Informação verbal - Entrevista: M.C.G. –f. - 53 anos/3º ano, 2003).

Eu ficava com medo de não saber observar ou descrever. Agora não! Agora pra mim eu sinto, assim, no meu olhar e o que significa pra mim (Informação verbal - Entrevista: E.F.C.J. –f. - 39 anos/3º ano, 2002).

No primeiro momento, podemos perceber certo ar de deslumbramento e de descobertas; porém, na medida em que ir a museus e exposições temporárias se torna uma rotina, notamos que há um crescimento no sentido de repertório, opinião crítica sobre a arte, visão de mundo e atribuição de significado. Quando passam a ter acesso aos bens culturais que a cidade de São Paulo oferece, sentem-se mais seguros. A auto-estima e a consciência de cidadania tornam-se evidentes. Então o objeto de arte passa a significar algo dentro da cultura desse aluno/estagiário, não é mais algo distante, dividido entre a cultura de um grupo ou de outro, mas algo que lhe pertence e está inserido na sua cultura. Segundo Paulo Freire (1991), em um processo de educação em que a democracia é um ponto fundamental é importante retirar as barreiras entre cultura de elite e cultura do povo, tudo é criação humana, fruto de uma necessidade estética que é inerente ao homem; portanto, é cultura e deve ser vivenciada como tal, sem divisões.

Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou grande pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1991:109).

A apreciação e interpretação da produção cultural à qual Paulo Freire (1991) se refere leva-nos a refletir sobre o pensamento do homem em diferentes situações e tempos. Compreender esse universo de símbolos e significados amplia não somente o repertório cultural, como também a visão de mundo, de vida, dentro de uma interpretação que traz significados pessoais e de sociedade, mesmo sendo de outros tempos e povos, como nos diz Hernandez (2000:53):

As obras artísticas, os elementos da cultura visual, são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual se produzem. Por essa razão, olhar uma manifestação artística de outro tempo ou outra cultura implica uma penetração mais profunda do que a que aparece no meramente visual: é um olhar na vida da

sociedade, e, na vida da sociedade, representada nesses objetos. Essa perspectiva de olhar a produção artística é um olhar cultural.

Esse olhar cultural ao qual Hernandez (2000:53 e 54) se refere é fundamental ser desenvolvido durante a formação do professor, um olhar amplo, sem barreiras, em que, segundo ele, a arte é mediadora de significados - significados estes que podem ser interpretados, construídos, ou percebendo que a arte é produzida num contexto de relações entre produtor e mundo. A arte diz sobre nós e sobre o mundo.

Os acervos dos museus em São Paulo, por exemplo, são muito ricos e constituem um material de estudo maravilhoso. Conhecer esse acervo *in loco* é importante por diversas razões. Faz-nos refletir sobre a nossa cultura, instiga o interesse pela pesquisa e possibilita a vivência com a arte, ampliando as possibilidades de experiências estéticas, repertório didático (professor) e crescimento de pesquisas.

Portanto, o estágio no museu pode contribuir na formação do professor de arte, por meio da compreensão da organização e do funcionamento da vida sócio - cultural, como também da identificação e reflexão do seu próprio papel na sociedade, num exercício de estudar não só o acervo do museu, mas a sua própria história, como foi apontado pelos alunos/estagiários.

Fernando Hernandez (2000:98) afirma não ser possível ensinar sem que o professor possua:

Uma concepção de si mesmo como “conhecedor”. Concepção que está mediatizada por uma subjetividade histórica, social e culturalmente constituída que afeta sua ética como professor.

“Construir espaços para viver experiências estéticas certamente é oportunizar a construção humana” (CAMPOS, 2002:98). Com essa idéia, prossigo as análises das entrevistas, nas quais os alunos/estagiários expressam os seus processos de crescimento pessoal e aprendizado prático nas suas experiências estéticas, vivenciadas nos horários de estágios nos museus e, em especial, durante o estágio na Pinacoteca do Estado de São Paulo, e como se deu a construção de conhecimento significativo e do seu olhar cultural.

Terceiro Capítulo

Percursos sensíveis do olhar



Figura 17. ALMEIDA JR. *Amolação Interrompida*. Óleo sobre tela, 200 cm 140 cm, 1894. São Paulo. Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo. LEITE, José Roberto Teixeira. *500 anos de Pintura- uma enciclopédia interativa*. Produtor: Raul Luis Mendes Silva e Log On Informática Ltda. São Paulo, 1999. CD-ROM.

*Admiro vários artistas
 Porém, Almeida Junior é especial
 Pois as suas obras
 Me deixam encabulada.
 Ele retrata em suas obras
 A vida pacata da roça
 A simplicidade do caipira
 Morando na sua palhoça.*

*Está nitida e registrada
 Em muitas de suas obras
 A vida humilde e sofrida
 Do povo da roça.
 Amolação Interrompida
 É minha obra preferida
 Mas existem tantas outras
 Que na escolha se torna difícil.*

*O Caipira Picando Fumo
 O Violeiro a alegrar
 A leitura como cultura
 A saudade para chorar.
 São culturas diferentes
 Do povo da capital
 Só quem já vivenciou entende
 O valor regional*

*Em Amolação Interrompida
 Tem elementos essenciais
 O machado e a cabaça
 E distante uma pequena casa.
 O moço que acena
 Logo no primeiro plano
 Indicando que parou a amolação
 E que alguém estava chegando.*

*Lenço na cabeça
 Para proteger-se do Sol
 Blusa e calça arregaçadas
 Para facilitar o seu trabalho.
 A liberdade de expressão
 É algo exuberante
 Permite o espectador
 Se sentir lá atuante.*

*José Ferraz de Almeida Junior
 É o meu artista plástico predileto
 Pois permite lembrar minha infância
 Com esmero, alegria em grande festa.*

Amolação Interrompida
Autora: Florides Feitoza de Souza
(Ex-aluna do curso de Educação Artística)



Nós definimos a estética, não em função da arte,
mas enquanto atitude humana
que vai muito além da arte propriamente dita
As emoções estéticas podem nascer
tanto da contemplação de "belezas" naturais
quanto de produtos artificiais,
cuja finalidade não é, de forma alguma, artística.
A estética é uma atitude diante das coisas.

Edgar Morin (2001:99)

O poema que abre este capítulo, foi escrito por Florides Feitoza de Souza, aluna do terceiro ano de Educação Artística em 2001. Como já relatei nos capítulos anteriores, o meu interesse pela formação do olhar sensível do professor de arte por meio de experiências estéticas em espaços museológicos começou antes do início desta pesquisa. Em 2001, quando estávamos na universidade elaborando o projeto de parceria entre museu e universidade, que é objeto desta pesquisa, nas reuniões em que alguns alunos já faziam parte dessas discussões, com o objetivo de fazer um levantamento dos interessados em realizar estágios no museu e discutir questões sobre formação, experiência estética e o papel do museu neste processo.

O ano de 2001 acabou passando em meio às negociações e acertos para a concretização da parceria para a realização do projeto *O Museu na Formação Profissional*. Florides Feitoza, aluna do último ano, terminou o curso sem fazer os estágios dentro dessa proposta, que só teve início em 2002; porém, ela visitou muitas vezes a Pinacoteca, e a contribuição da experiência estética de Florides em minha pesquisa é importante, porque suas vivências no espaço museológico motivaram-me ainda mais a realizar este estudo. Ela realmente atingiu os objetivos do projeto, embora não tenha participado dele de forma instituída.

Produziu belos poemas a partir das suas experiências estéticas na apreciação de obras no espaço da Pinacoteca. Como professora de 4ª série do ensino fundamental, realizou visitas e um trabalho de educação estética com os seus alunos pautado em nossas discussões e estudos na disciplina de *Prática de ensino*.



Olhei para aquelas pinturas e fiz tantas poesias. Eu fico sempre encantada, também, com *Saudade! O violeiro. O Caipira Picando Fumo*. Eu acho que falo disso nas poesias (Informação verbal - Entrevista: F.F.S. - f. - 54 anos/ex-aluna, 2002).

Aos seus 54 anos, começou a escrever poemas inspirados nas atividades de estágio. Ensinou-me, por meio do seu olhar simples e sensível, a pensar a formação e o meu trabalho como educadora de educadores.

O importante é se permitir descobrir e se apaixonar por este universo de informações, sentimentos que espelham a alma humana. O contato com a arte, a experiência estética poderá transformar o olhar do professor, seu modo de ver o mundo e também de seus alunos (Informação verbal - Relatório escrito: F.F.S. - f. - 54 anos/ex-aluna, 2002).

Admiro Florides como professora e pessoa de alma tão generosa. Descobrir em nosso caminho de professores alunos que nos proporcionem a alegria de ensinar e a esperança de estar contribuindo para a qualidade da educação reativa o nosso fogo pedagógico. Segundo o mestre Paulo Freire (1996:72), a alegria e a esperança são ingredientes tão necessários quanto o conhecimento no ato de ensinar:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza, a esperança não é algo que se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança.

Este movimento constante de busca de que fala Paulo Freire (1996) é a busca de um sentido na vida de educador, pelo qual encontramos em nossas experiências conhecimentos pensados e repensados, relações humanas que contem dor e prazer, emoções vivenciadas ao lado dos nossos alunos, porque aprendemos à medida que ensinamos, construímo-nos enquanto *professor* no exercício de *ser professor*.

Trago as experiências estéticas vividas pelos meus alunos para refletir sobre como tais vivências podem constituir um olhar sensível/reflexivo/pesquisador, que desencadeie aprender a *ser professor* de arte. O que aprendemos com a experiência



estética? Qual a sua importância na formação de professores? Qual a importância de estudar experiências vividas durante a realização dos estágios?

Segundo Josso (2004:23), as pesquisas que partem de abordagens das histórias de vida apontam para dois objetivos: “assinalam um processo de mudança do posicionamento do pesquisador”, contribuindo para uma “pesquisa-formação”, e colabora com reflexões que desencadeiam em autoformação. Pois, à medida que escuto o outro, reflito sobre a minha história.

Nóvoa (2004:15) ajuíza sobre as pesquisas que tratam de experiências de estudantes e professores como fundamentais para romper com a concepção de “neutralidade e distância do saber”, em que estudar experiências produz um exercício:

...de autoformação que faz parte do próprio ofício do formador: “não apenas *fazer*, mas *ser*, não apenas *ser*, mas *tornar-se*.”

O embasamento teórico desta dissertação está pautado principalmente nas idéias de John Dewey (1859-1952), que aponta na sua obra o conceito de experiência-vida. Este autor, por meio da sua produção teórica, estudou a filosofia e a educação e teve grande repercussão inicialmente nos Estados Unidos, quando contribuiu para a concepção de uma escola progressista, pensada nos ideais democráticos. Tornou-se filósofo respeitado em seu país e também no mundo. As suas contribuições para as teorias da educação são de grande valor porque “Dewey acreditava apaixonadamente no desenvolvimento completo dos indivíduos como seres humanos” (WEATE, 1999:41).

No Brasil, suas idéias foram trazidas primeiramente por Anísio Teixeira e depois se expandiram para o ensino de arte por intermédio de Ana Mae Barbosa. As propostas educacionais de Dewey (1952) começaram a abranger a prática dos educadores brasileiros nas décadas de 1920 e 1930, e percebe-se até hoje que há interesse de educadores brasileiros em estudar e entender a concepção de educação e sociedade de um homem que, entre muitos feitos, defendeu uma escola com possibilidades para todos, sonhando com uma escola igualitária.

Para que haja um número maior de valores em comum, todos os membros do grupo têm que ter oportunidades iguais para aquele mútuo dar e receber. Deve haver uma grande variedade de empreendimento e experiências para serem compartilhados. De outra maneira, as influências que educam uns para serem senhores, educam outros para serem escravos (DEWEY, apud. BARBOSA, 2001:58).

Esse autor da primeira metade do século XX deixou-nos um legado importante na questão da imaginação, da experiência estética e reflexões que se fazem necessárias hoje sobre a formação cultural do homem, conforme afirma Ana Mae Barbosa (2001:14):

Mudou o mundo, a arte, a educação, e para repensar o nosso tempo, educadores, críticos de arte e até economistas têm buscado nas idéias de Dewey uma experimentação mais consistente da ação e uma construção de valores mais flexíveis culturalmente.

Dewey (1976) estabeleceu relações entre teoria e prática, dando ênfase ao aprendizado prático - "aprender fazendo". Segundo ele, os alunos, ao exercitarem a imaginação e a observação, poderiam tomar consciência dos conhecimentos teóricos. Não acreditava na educação pautada em memorizações, e sim no viver experiências. Por meio dessas experiências, constroem-se hipóteses de ações, para que o aprendiz busque revolver os problemas, em que se confirma: "o processo educativo não tem um fim além de si mesmo: ele é o seu próprio fim" (DEWEY, apud. CIRIGLIANO, 1969:188).

Assim, Dewey (1976) aponta que o conhecimento é atividade dirigida para experiência. É essa a principal idéia de Dewey que está fundamentando este presente estudo, no qual o processo importa tanto quanto o resultado. É importante perceber o quanto as experiências estéticas vivenciadas no período dos estágios podem desencadear o interesse e a responsabilidade pela própria formação e, conseqüentemente, produzir uma futura ação docente comprometida com a qualidade no ensino de arte.

Experimentando o mundo - formação sensível do professor de arte.

Pensando sobre as idéias de Dewey (1949), podemos dizer que a formação do professor não está separada da vida do educando, não é uma preparação para uma vida posterior ao período de formação, mas é parte da sua própria vida. As experiências vividas nesse período fazem parte de um repertório de experiências vivenciadas ao longo da vida, que determinam não apenas um profissional da educação, mas uma pessoa que conhece, ensina, mas principalmente vivencia a arte. Neste trabalho, estou trazendo em especial a reflexão de John Dewey (1974) sobre a "experiência estética".

Vida e aprendizagem estão unidas e, pela experimentação e comprovação, o indivíduo constrói e reconstrói o conhecimento sobre arte/educação/mundo. Por meio da experiência, ele reflete, vivencia em que cada um sente e experimenta a vida a seu modo, mas constrói o conhecimento de forma coletiva e socializada. Portanto, o

aprendizado que se relaciona com a vida por meio de uma experiência reflexiva tem qualidade estética.

O que é ainda mais importante é que não apenas é essa qualidade um motivo significativo para o empreender uma investigação intelectual e para que seja conduzida honestamente, como também nenhuma atividade intelectual será um acontecimento integral (uma *experiência*), a menos que seja integralizada pela mencionada qualidade (DEWEY, 1974:249).

O estudo da experiência estética na construção dos saberes e atitudes dos professores de arte possibilita refletir como se dá o encontro sensível com a arte. Quais diálogos são possíveis neste encontro?

A arte está sujeita a uma atribuição de significados, pois não só expressa o que o artista tem em sua “mente” no momento em que está realizando a obra, mas inclui a interpretação do espectador, que também contribui para dar sentido à expressão estética (HERNANDEZ, 2000:114).

Seguindo a concepção de Hernandez (2000), a arte é mediadora de significados e cada pessoa poderá ter uma resposta na apreciação do objeto artístico. Na experiência estética, há emoções que podem ficar marcadas na memória, e, ao termos contato com uma obra que nos causa prazer estético, podemos desejar voltar a encontrá-la, como confirmam os relatos a seguir:



Figura 18. BERNADELLI. *Moema*. Escultura em Bronze. Séc. XXI. São Paulo: Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Catálogo: Ciclo de Palestras na Pinacoteca - Século XIX, 2003.

A obra *Moema*, que também está na Pinacoteca, eu tinha observado a escultura, mas não tinha entendido, parecia uma ilha, achei interessante uma pessoa, a expressão perfeita, morrendo afogada, a água sobre o rosto aquilo me marcou e depois eu assisti a uma palestra e eu entendi que era uma obra literária, que o autor transformou em plástica e me

encantei mais ainda pela obra, soube que era uma índia, depois observei atentamente a obra de novo. Toda vez que vou à Pinacoteca é principalmente para ver esta obra (Informação verbal - Entrevista: R.L. - f. - 43 anos/3º ano, 2003).

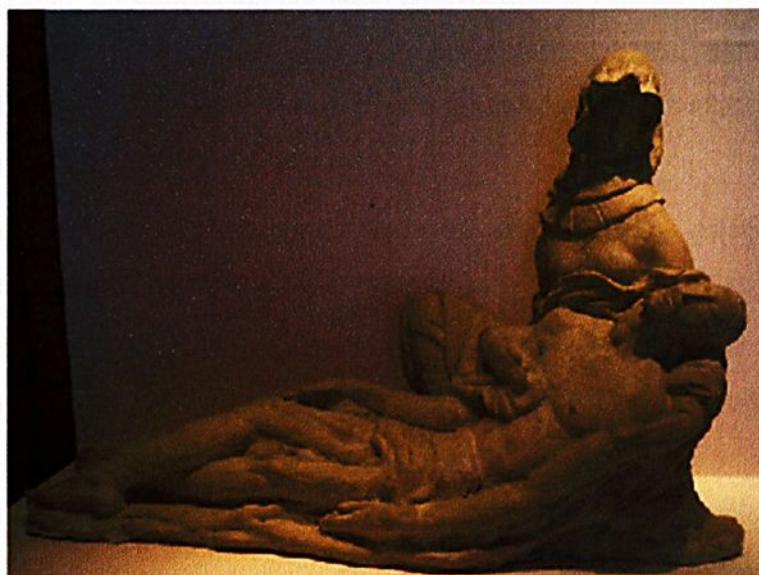


Figura 19. BRECHERET, Vitor. *Pietà*. Terra cota. Acervo do século XX. São Paulo. Pinacoteca do Estado de São Paulo. Foto de Maria Stella da Silva, 2003.

As formas são esguias e, ao mesmo tempo, singelas, e também representa uma força extremamente expressiva que está relacionada com o nosso sincretismo religioso. É uma obra que, assim, me estimula ainda a voltar lá outras vezes para poder observar a obra cada vez mais e até imaginar que ela poderá ter outros desdobramentos que vão além da escultura. Esta experiência foi extremamente importante para mim (Informação verbal - Entrevista: O T. - m. - 39anos/3ºano, 2003).

A experiência estética influencia as futuras escolhas na seleção de conteúdos para o ensino de arte. A arte apresenta-se como um vasto campo de possibilidades de conhecimentos e vivências estéticas. Ao professor é permitido escolher o objeto artístico que vai compartilhar com os aprendizes, tornando-se possível que as experiências estéticas vivenciadas na apreciação da arte influenciem *escolhas*, que são, antes de tudo, *escolhas estéticas*. Por meio dessa reflexão, aprendemos, apreciamos e ensinamos arte pelas luzes das nossas experiências estéticas. Segundo Dewey (1949:192):

A experiência estética é uma manifestação, um registro e celebração da vida de uma civilização, um meio de promover seu desenvolvimento e também o último juízo sobre a qualidade de uma civilização.

A seleção de uma imagem passa por um filtro pessoal de valor e relevância para o contexto do aluno; porém, é estabelecida por meio da experiência estética vivenciada anteriormente pelo professor com esta imagem. Compreender as possibilidades e os limites dessa escolha faz-nos refletir sobre a importância de estudar como a experiência estética influencia a formação do professor de arte.

Embora a pesquisa tenha se concentrado em torno da experiência estética no contato com obras de arte, vale lembrar que a experiência estética não se limita ao campo da arte.

Segundo Edgar Morin (2001), a estética está além do mundo da arte; o aspecto estético-lúdico é uma atitude humana. É na experiência estética que dialogamos com o racional e o imaginário, estabelecendo relações com memórias, crenças, valores e conhecimentos.

Neste mundo em que vivemos, rodeados de cores, formas, sons e gestos, realizamos escolhas estéticas o tempo todo. Na escolha de uma roupa, na expressão em frente do espelho ou no apreciar uma obra de arte, estamos exercendo atitudes estéticas. O grau de significação ou automatização nessas ações vai elaborar ou oferecer o valor e a experiência estética vivida. Segundo Duarte Junior (1988:58):

O que ocorre na experiência estética, contudo, é que a consciência procura apreender o objeto desvincilhando-se dos laços condicionantes da linguagem conceitual. Nela o homem apreende o mundo de maneira total, sem a mediação parcializante dos conceitos lingüísticos. Na experiência estética suspendemos nossa "percepção analítica", "racional", para *sentir* mais plenamente o objeto. Deixamos fluir nossa corrente de sentimento, sem procurar transformá-la em conceitos e em palavras. *Sentimos* o objeto, e não *pensamos* nele. No momento desta experiência ocorre como que uma "suspensão" da vida cotidiana, uma "quebra" nas regras da "realidade".

O momento da experiência estética é um momento de encontro com a sensibilidade, que não está separada das dimensões técnicas (racionais), éticas e políticas. É uma vivência que revela emoções e concepções, diálogos entre o interno e

externo, “a estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano” (RIOS, 2001:97).

Mas sendo a estética um encontro com o sensível, ao olharmos uma obra de arte, desencadeiam-se processos de memória, criatividade e reflexão, um conjunto de elementos decorrentes da inteligência sensível.

No início deste trabalho, relatei uma aula de Educação Artística ocorrida há muito tempo, na minha adolescência. A imagem da pintura de Lasar Segall *Fim e começo* foi a primeira obra de arte que eu realmente olhei e sobre a qual pensei. Apesar de ser uma reprodução em um livro, aquele momento foi significativo. Não sabia, na época, que as personagens do quadro eram o seu pai morto e o seu filho que nascera quase na mesma época. O artista expressou o seu contato com a morte e o nascimento, dois momentos fundamentais e certos no percurso da vida, por meio das cores, o tema daquela aula.

Penso, hoje, que aquele momento foi para mim uma experiência estética, no contato com uma obra de arte que teve significado porque aquela experiência teve qualidade, e este tipo de experiência é prazeroso, como afirma Duarte Jr. (1988:59 e 60):

A experiência que a arte nos proporciona é, sem dúvida, prazerosa. E este prazer provém da vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas de nossos sentimentos e as formas do objeto estético. Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho. Meus sentimentos vestem-se com as roupagens harmônicas das formas estéticas. Através dos sentimentos identificamos-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um.

Trago essa questão para a aprendizagem do aluno/professor a fim de refletir sobre como o professor pode ser um mediador importante nesse processo de proporcionar experiências estéticas por meio do ensino de arte, que resultem em aprendizagens significativas, com qualidade estética e prazer na apreciação. Mas qual a memória que fica de uma experiência estética?

A experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas situações e episódios que chamamos espontaneamente de “experiências reais”; por aquelas coisas das quais dizemos, quando as lembranças, “aquela foi uma experiência” (DEWEY, 1974:248).

A memória que ficou do meu encontro com a obra de Lasar Segall dividia a pintura em duas partes. Como o meu contato com aquela imagem tinha sido por meio de uma reprodução em um livro, e não o original lembrava dessa obra como duas telas independentes.

:

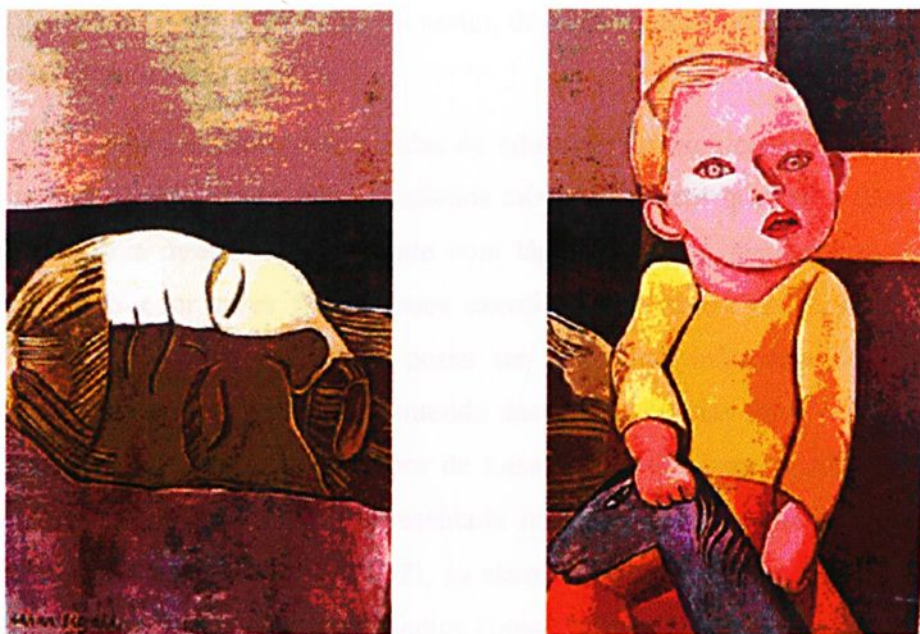


Figura 20. Dois detalhes: SEGALL, Lasar: *Fim e começo*. Óleo sobre tela, 61 cm x 78 cm.. 1928 Coleção particular. Imagem disponível em material educativo sobre Retrospectiva do Artista em 2002, Biblioteca do Museu Lasar Segal. (Memória, guardada a partir da mediação da professora).



Figura 21. SEGALL, Lasar. *Fim e começo*. Óleo sobre tela, 61 cm x 78 cm.. 1928. Coleção particular. Imagem disponível em material educativo sobre Retrospectiva do Artista em 2002, Biblioteca do Museu Lasar Segal. (Imagem descoberta no museu ante o original).

A explicação da professora provavelmente tenha influenciado essa percepção da imagem. É possível que outros alunos da mesma turma tenham tido uma outra percepção; porém, como o conteúdo da aula era sobre cores quentes e cores frias, a professora, durante a apresentação dessa imagem, chamava a atenção de todos para um lado e para o outro. Sua explicação foi assim, de certa forma, também dividida em dois lados (cores frias e cores quentes).

Tive, posteriormente, outras aulas de educação artística com outros professores com o mesmo tema. Nessas aulas, fazíamos tabelas de cores quentes e frias e depois produzíamos dois desenhos, geralmente com lápis de cor ou guache (um com cores quentes e outro com cores frias). Esses exercícios são apresentados ainda hoje em muitos livros didáticos; esta talvez possa ser mais uma influência dessa memória dividida em duas partes. Embora o conteúdo das aulas relatadas fosse o mesmo, a aula em que a professora apresentou a obra de Lasar Segall foi mais significativa, pois a teoria da cor fez sentido ao ser apresentada na relação com a produção do artista. Segundo Mirian Celeste Martins (2002), os elementos da linguagem visual utilizada na arte não devem ser apresentados aos alunos como um fim técnico, e sim como elemento que expressa algo:

Porque cor não existe para ser fria ou quente, primária ou secundária, mas para expressar estados da alma, para construir sutis mutações ou explodir com a sua materialidade...Linha não existe para ser sinuosa, reta ou quebrada, mas para expressar tensão, fluência, devaneio, rigor...Temas não existem para registrar a história, para serem encomendas da Igreja, da nobreza ou da escola, mas para expressar a vida, interpretando-a e ressignificando-a sob a ótica pessoal, crítica e única de seu criador (MARTINS, 2002:54).

Essa minha memória de aprendiz me fez pensar sobre o grau de influência que um professor ou curador pode exercer sobre a experiência estética e memória no encontro com a obra de arte.

Um outro detalhe é que a minha professora da 6ª série do ensino fundamental fez essa escolha estética, trazendo-nos a obra de Lasar Segall, artista que era desconhecido por nós, alunos. Falou sobre a cor, sobre o tema, sobre o artista, utilizou uma reprodução presente em um livro de arte como recurso. Contudo, quando informou-nos que as obras

dos artistas poderiam ser vistas por todos em museus, trouxe mais que uma aula de técnicas e bibliografia, realizou uma ação cultural, ativando culturalmente a obra de Segall. Pois foi a partir dessa experiência que comecei a freqüentar museus e buscar mais conhecimentos sobre arte.

O uso de imagens na sala de aula tem aumentado nos últimos anos. Essa prática foi influenciada por pesquisas e estudos, especialmente sob a influência de Ana Mae em sua proposta triangular. O seu livro *A imagem no ensino de arte* até hoje tem sido um norte na formação de professores e no ensino de arte.

A importância de imagens na sala de aula já foi bastante discutida. A questão que se coloca agora é como as imagens são apresentadas, que leituras são feitas e como esse recurso é utilizado? Quais os objetivos? Que escolhas estéticas são feitas? Quais relações entre elementos de linguagem, história, expressão e outras questões trazidas pela obra de arte são estabelecidas?

“O ver do artista é sempre um transformar, um combinar, um repensar os dados da experiência sensível” (BOSI, 1986:36).

Será que o professor, na criação da sua aula, não tem que repensar os dados da sua experiência sensível? Ação educativa também pode ser ação cultural?

Pensar o trabalho do professor também enquanto ação cultural é conveniente se lembrarmos dos termos presentes na Lei nº 9.394/96, que são citados nos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (1998):

O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (LDB 9394/96, Art. 26, parágrafo 20, apud. BRASIL/MEC/SEF, 1998:28).

Vergara (1996) fala-nos da curadoria educativa, em que há uma ação cultural que tem por “objetivo explorar a potência da arte como veículo de ação cultural”. Portanto, a obra apresentada contribui para formação do olhar do apreciador integrando “arte/indivíduo/sociedade”, proporcionando uma experiência estética e consciência de ser no mundo:

Esta abordagem que principalmente enfoca um estudo da experiência estética tem na fenomenologia sua base filosófica e metodológica. A questão fundamental está na relação arte e consciência, que implica paralelamente num conceito de arte como experiência sujeito/objeto. A construção de consciência através da experiência estética é o ponto-

chave para se explicar a potencialidade da arte com esta abordagem fenomenológica (VERGARA, 1996:244).

Pensar como o professor tem o seu encontro com a arte é fundamental para estabelecer relações entre ação pedagógica e ação cultural: arte/indivíduo/sociedade.

Segundo Hernandez (2000), a arte como manifestação da cultura é mediada pelo professor, e, como citado anteriormente, a escola é em muitos casos promotora do primeiro encontro com espaços culturais (museus).

Como Lasar Segall, outros artistas expressam suas emoções, tristezas e alegrias em uma abordagem pessoal ou social. Muitas vezes o professor não explora as emoções expressas nas obras, estão mais preocupados com os elementos formais de linguagem ou dados bibliográficos sobre os artistas. Embora o universo da arte seja vasto, temos visto um ensino de arte repetitivo, em que os mesmos artistas são apresentados constantemente e, em geral, pertencem ao período modernista.

Há apropriação de conhecimento por meio da experiência estética: diante de uma obra de arte que nos causa essa experiência, começamos a refletir sobre o mundo ou sobre nós mesmos. O artista pode falar das suas emoções, leituras de mundo individuais ou expressões das emoções de toda a humanidade, o professor vai a partir desse conhecimento e da sua experiência sensível pensar, organizar e gerir. Fernando Hernandez (2000:129) fortalece a ponte entre a arte e a educação:

A arte é uma forma de conhecer e representar o mundo. A educação organiza o conhecimento privado em relação às formas públicas de representar o mundo. Isto significa que, por meio da arte na educação, pode ser possível aliar duas formas de representar o mundo, ou um conglomerado de representações complexas e de difícil articulação. Implica, por isso, a necessidade de organizar uma aproximação entre os nexos de educação e de arte.

Mas, para conhecer o mundo por meio da arte, o professor, ao escolher as imagens que vai apresentar, precisa ter um foco, um *sensível olhar-pensante*, termo explorado por Mirian Celeste Martins (1993). Formar esse olhar requer investigar as possibilidades de exploração sensível do objeto artístico, buscando as suas qualidades estéticas:

Na construção do conhecimento artístico/estético, o olhar, moldado pela cultura, pelo momento histórico pessoal e social, carregado de referências, é um instrumento não só perceptivo. O próprio pensar e o

sentir refletem-se no olhar o mundo e no olhar o olhar do outro registrado pela arte (MARTINS, 1993:199).

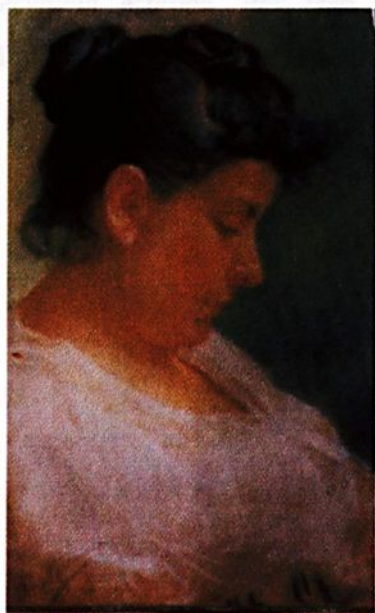


Figura 22. 1-. PICASSO, Pablo Ruiz. *Mãe do artista*, Pastel sobre papel. 1896. Museu Pablo Picasso – França. Online. Disponível em: PLABO PICASSO ANO A ANO.

< <http://www.picasso.com/madremia/an/1896.t.jpg>>. Acesso em 11 de maio, 2003.

Figura 22.2- PICASSO, Pablo Ruiz. *Detalhe de Guernica*, Óleo sobre tela. 1937. Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia – Madri. In: STRICKLAND, Carol. *Arte comentada; da pré-história ao pós-moderno*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999. (pg. 137).

Nesse exemplo, podemos dizer que Pablo Picasso retrata a sua mãe (fig.22. 1) em seu universo particular e, em outro momento, a mãe (fig.22.2), que sofreu os horrores da guerra ou, segundo a interpretação de críticos e historiadores, a mãe-pátria de Picasso, a própria Espanha. Porém, a emoção de ser pai e também de ser filho, tanto em Segall como em Picasso, é expressa na sua produção artística quando tratam destes temas: vida e morte, ternura e sofrimento. Igualmente sentimos emoções na contemplação dessas pinturas.

O psicólogo e professor João Augusto Pompéia, em palestra proferida na programação Paralela promovida por Artéria, III Bienal Nacional de Santos, em outubro de 1991, fez um relato emocionado sobre a sua experiência estética com uma obra de arte. Essa palestra foi editada pela revista *Artéria* (outubro, 1991:8 e 9) e recebeu o mesmo título: *Arte e existência*.

No momento em que tive contato com este texto, quando cursava uma disciplina do mestrado, compreendi que este relato traduzia de maneira muito sensível o que era ter uma experiência estética. Por isso resolvi trazê-lo para este trabalho a fim de compartilhar esta bela narrativa:



Figura 23. MICHELANGELO, di Ludovico Buonarroti Simoni .Pietà.. Mármore. Altura: 1,74 m. 1497Roma: Basílica de São Pedro, Vaticano. In: RICHMOND, Robin. *Michelangelo, Escultor.Pintor.Poeta*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.(pg.16).

...depois de ver estátuas anatomicamente perfeitas, eu me dei conta de que estava frente a mais uma delas. Até então, nada de novo. Os detalhes das unhas, os tendões, o jogo muscular da face de Nossa Senhora e do Cristo morto, tudo era absolutamente perfeito e proporcional. Mas havia uma coisa escandalosa, “um erro descarado: a desproporção entre o tamanho da Nossa Senhora e o tamanho do Cristo morto”. Era uma coisa incrivelmente fora de proporção. O meu primeiro choque foi pensar: “Mas que coisa distorcida!” E ao mesmo tempo intrigava-me o fato de não ter percebido isso de imediato, pois, quando se percebe uma distorção, ela fica tão enorme que não se entende como não percebida antes. E essa desproporção – que com certeza não era casual – fez aparecer, para mim, a fala daquela estátua em particular. O que estava ali, representando na pedra, não eram duas figuras, um homem morto no colo de uma mulher. O que Michelangelo conseguiu trazer à tona, do interior do mármore, era a relação da mãe com o filho morto - que, antes de tudo, é filho dela morto. E filho nunca é grande. É sempre pequeno. Sempre caberá no colo, mesmo que para isso o artista tenha de perverter a proporção das formas, numa época em que o cuidado com essa dimensão era uma

coisa extremamente significativa. Ele é capaz de fazer um Cristo – enquanto Cristo – absolutamente proporcional. Uma Nossa Senhora também proporcional nos mínimos detalhes. E faz uma desproporção espantosa entre o tamanho dessa mulher e o tamanho desse homem, porque não é homem – é filho. O que está ali é a acolhida, no colo, do filho morto. A obra de arte está ali para contar a história de uma das grandes paixões humanas. Fala do vínculo, da vida, da morte, do ganho, da perda, da dor, da dedicação e de tantas coisas mais. A fala daquela estátua foi se estendendo tanto que estava cada vez mais difícil controlar a emoção. Então eu me retirei e fiquei algum tempo escondido, para voltar em outro momento, quando a escultura estivesse menos solicitada. Ficou a sensação de que algo muito pessoal, muito meu, havia sido tocado por uma coisa que o Michelangelo teve a genialidade de trazer muito delicadamente à tona, de dentro de um pedaço de pedra.

A experiência estética vivida por Pompéia (1991) mostra-nos o quanto a arte pode provocar reações e percepções que vivenciamos, mas que passam despercebidas na nossa vida; a arte revela as nossas próprias emoções, e o talento dos artistas são os meios para grandes descobertas. Nesse sentido, o professor precisa desvelar o seu olhar sensível, passar a vivenciar experiências estéticas, para escolher quais obras e artistas pretende compartilhar com seus alunos.

Ainda podemos dizer que um conjunto de emoções revela-se de diferentes maneiras a partir da poética pessoal de cada artista e influenciadas pelas épocas nas quais as obras foram produzidas.

Pesando nisso, quantas conexões somos instigados a fazer? Ao olharmos para um detalhe da obra de Pablo Picasso *Guernica*, percebemos que, muito tempo depois da escultura de Michelangelo, ele mostra-nos essa imagem motivada agora pelos horrores da guerra. A mãe segura um filho morto (fig,22.2). Seu olhar é dramático; a dor da perda e a incapacidade de preservar a vida do próprio filho são marcadas pela rigidez das linhas e formas.

Há diferenças de expressões e características estéticas e estilísticas; porém, não temos como observar ambas as imagens sem notar os dramas apresentados nelas. Será que Picasso instiga-nos uma outra concepção de *La Pietá*? Uma análise sobre *Guernica*, feita por Pesqueiro Ramón (1993:103 e 104), associa as duas imagens dizendo:

Podemos observar como a figura do *Guernica* reproduz, quase literalmente, a escultura de Michelangelo: existe o mesmo gesto das



mães e a posição dum adulto no regaço materno. Não há, no entanto, o gesto de submissão plácida e sublimada que respira o conjunto renascentista. Esta figura do *Guernica*, desde o primeiro momento, evoca, no gesto retorcido para trás, e não para frente, e na tensão das mãos, uma mensagem de protesto e desespero materno.

Citei nesse texto, por meio do relato do aluno/estagiário (O.T. -m.- 39 anos/3ºano, 2003), a *Pietá*, expressada pela técnica e poética de Brecheret (Fig.19), no qual o aluno aponta que é possível, por um olhar reflexivo/sensível, descobrir “desdobramentos que vão além da escultura”. Seria a vida vista na obra?



Figura 24. desenho a partir da obra de Picasso Guernica. (RAMÓN,1993:104).



Figura 25. Desenho a partir de La Pietá.
(RAMÓN,1993:104).



Figura 26. Desenho a partir de Pietá de Brecheret.

As imagens acima sugerem olhar para essas obras pensando no amor e na dor dessas mulheres. Contextualizar a obra ao seu tempo e sociedade para entender o significado e o valor da obra apresentada é importante; entretanto, senti-la como algo

que fala daquilo que sentimos na vida é permitir a vivência de uma experiência estética.

Como vimos a partir dos relatos dos alunos e de Pompéia (1991), a arte desperta nas pessoas memórias, emoções e prazer estético. Será que é preciso que o aluno em formação vivencie experiências estéticas para que se torne um professor de arte? Experimentar, vivenciar uma experiência estética pode possibilitar a descoberta do potencial da sua inteligência sensível.

O professor, muitas vezes no anseio de valorizar a arte como forma de conhecimento, verbaliza demasiadamente, perdendo-se no discurso, não frui e não permite que o outro também tenha suas próprias impressões, emoções e interpretações, porque “a obra de arte é questão de penetração direta (*insight*), e não produto do pensamento discursivo” (LANGER, apud. DUARTE JR., 1988:64).

Através da arte somos levados a conhecer melhor nossas experiências e sentimentos, naquilo que escapam a linearidade da linguagem. Quando, na experiência estética, meus sentimentos entram em consonância (ou são despertados) por aqueles concretizados na obra, minha atenção se focaliza naquilo que *sinto*. A lógica da linguagem é suspensão e eu *vivo* meus sentimentos, sem tentar “traduzi-los” em palavras (DUARTE JR., 1988:65).

A verbalização excessiva por parte dos professores pode fazer se perder o prazer estético e o sentido de perceber a arte por seus próprios códigos, pelo espelho da alma humana. Entrar no jogo da linguagem da arte causa prazer estético; compreender e vivenciar esses processos que passam pelo pensamento metafórico, concreto e criador convida à busca da maturidade no conhecimento e no gosto pela arte. Alfredo Bosi (1986:16) diz-nos que a arte é um jogo:

Como o jogo, a obra de arte conhece um momento de *invenção* que libera as potencialidades da memória, da percepção, da fantasia: é a alegria pura da descoberta, que pode suceder a buscas intensas ou sobrevir num repente de inspiração (*heureka!*) E como o jogo, a invenção de novos conjuntos requer uma atenção rigorosa às leis particulares de sintaxe que correspondem ao novo esquema imaginário a ser realizado.

O professor é o mediador que instiga a leitura, quando cada leitor poderá dizer o que sente, percebe e compreende a respeito da obra artística trazida para fruição. Emocionar-se e conhecer arte parece-me fundamental para ensinar arte. Aprendemos com o mundo imaginário que o artista nos desvela.

Hoje mais do que nunca se faz necessário convocar o olhar contemplativo, pois estamos mergulhados em um mundo de imagens que precisam ser lidas criticamente. Neste contexto, o olhar, apreciar a arte, precisa ser diferenciado do olhar cotidiano. Tal questão é evidenciada na arte contemporânea, em que:

Deliberadamente, o artista quer reacordar os sentidos do sujeito e levá-lo, através da estimulação sensória, a sentir o mundo por si próprio, reanimando o que nele estava anestesiado para ver, ouvir, degustar, aspirar, tatear e, pelas vias do seu corpo, reencontrar o prazer de sentir prazer estético (OLIVEIRA, 2003:91).

Em que sentido o contato com obras originais despertam a experiência estética? Não é a própria obra que a provoca? Expor os alunos às obras no estágio provoca, de fato, experiências estéticas?

A experiência estética não acontece pelo simples fato de ter contato com obras de arte (originais ou reproduções), mas estar próximo da arte, no espaço ocupado fisicamente por ela, os *museus*, abre possibilidade de encontros. Quando este encontro é significativo, seja em função do tema, da técnica, seja da maneira como o artista articulou os elementos de linguagem (forma, cor, linhas, textura e outros), há grande chance da experiência estética acontecer, trazendo contribuições na formação do *olhar estético-crítico* (CAMPOS, 2002).

Na pesquisa realizada com os alunos de graduação em Educação Artística/UNICSUL, percebi como as experiências estéticas vivenciadas no período de estágio contribuíram para a formação do olhar sensível do aluno/estagiário, como pode ser visto pelos relatos que tentam focalizar agora a questão da experiência estética.

O papel da experiência estética na formação do professor de arte

Os relatos que vou apresentar agora foram recolhidos nas entrevistas com os alunos do curso de Educação Artística/UNICSUL e estão relacionados com a experiência estética mais significativa, vivenciada ao longo de suas vidas e, especialmente, durante o período de estágio na Pinacoteca do Estado de São Paulo. A fala dos alunos aponta o grau de significação dessa vivência.

Os relatos apareceram como resultado dessa vivência. Vale dizer que não foi pedido a eles que encolhessem uma obra antecipadamente, e a investigação aconteceu

depois da conclusão dos estágios. Esta análise gira em torno das perguntas: Qual foi a sua primeira experiência com uma obra de arte, seja por meio de reprodução, seja por meio de original? Qual foi a obra mais significativa em sua memória? Qual foi a experiência estética mais significativa que você vivenciou dentro do espaço da Pinacoteca no período de estágio?

As perguntas suscitam lembranças de experiências estéticas particulares e apresentam relatos que contêm situações de aprendizes escolares, de apreciação de imagens significativas e estágio no museu. O estágio no museu favorece o encontro com a arte, por isso, traz experiências estéticas:

A experiência estética dá-se no âmbito da sensibilidade. Além de o profundo prazer, ela nos transmite um sentimento de expressão de vida e ao mesmo tempo desencadeia a compreensão de certas verdades sobre o mundo e sobre nós (OSTROWER, 1990:217).

Esses alunos não foram à Pinacoteca na intenção de ver uma determinada obra ou exposição, foram com o objetivo de realizar estágio e, naquele momento estavam em um espaço onde conviviam com obras de arte, pertencentes ao acervo permanente da Pinacoteca ou com exposições temporárias.

Portanto, o encontro com a arte era inevitável e acontecia em momentos diferenciados, desde a obra sendo desencaixotada e preparada para mostra ou posta em exposição, onde havia uma relação e diálogo com o espaço cênico da sala de exposição.

Outras situações que envolveram emoções são apontadas no encontro não apenas com o produto artístico, como também com o produtor; o artista vivo que estava no museu participando da montagem e vernissage. A participação e o acompanhamento de projetos nos quais o objeto artístico foi explorado proporcionaram experiências significativas. Esses acontecimentos presenciados pelos estagiários foram importantes e influenciaram a construção do seu olhar sensível. Abordam a questão da necessidade de o professor interpretar o mundo visual, percebendo que:

Não há apenas coisas presas no jogo combinado das linhas e cores, dos modelos e matérias, existindo, também, o meio em que se inserem. (...) sob esta ótica, é fundamental propiciar um maior número de oportunidades para que o professor vivencie "contextos", por meio de múltiplos olhares, e sentir, descrever, interpretar, fazer escolhas, preparando-o para selecionar o que aprender e o que ensinar (CAMPOS, 2002:108).

A memória das experiências estéticas foi provocada com essa investigação, na qual os alunos/estagiários buscaram as suas mais caras vivências no contato sensível com produções artísticas.



A memória das experiências estéticas foi provocada com esse investimento, na
qual os alunos-estagiários buscaram as suas mais caras vivências no contato sensível
com produções artísticas.



Experiências estéticas como *experiência – vida*

Está vendo aquela criança barrigudinha, sou eu!

(Informação verbal - Entrevista: M.J.H. -f.- 46 anos/2º ano, 2003)



Figura 27. PORTINARI, Candido. *Retirantes*. Óleo sobre tela, 190 x 180 cm. 1944. São Paulo. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. In: LEITE, José Roberto Teixeira. *500 anos de Pintura- uma enciclopédia interativa*. Produtor: Raul Luis Mendes Silva e Log On Informática Ltda. São Paulo, 1999. CD-ROM.

Esse foi um dos relatos mais emocionados. A entrevista teve que ser interrompida algumas vezes porque a aluna chorou ao falar dessa imagem. Ela lembra da vida difícil dos tempos de infância e do seu percurso como pequena retirante, quando veio para a cidade de São Paulo.

Na imagem criada pelo artista, podemos nos ver como em um auto-retrato:

Para conhecer objetivamente quem somos, devemos nos ver fora de nós mesmos, em algo que contém a nossa imagem, mas não é parte de nós, descobrindo o interior no externo (MANGUEL, 2001: 185).

Candido Portinari não faz um retrato de alguém em particular, mas retrata uma realidade, percebida pela visão do artista, que focaliza questões sociais. O artista, embora não tenha vivido o drama do sofrimento nordestino, sentiu com intensidade essa dor, essa fome, essa desesperança por meio da sua arte. A série *Os Retirantes* é fruto do seu olhar sensível, a verdade está denunciada nessa obra pela expressão, retrato da consciência de Portinari sobre a condição humana.

Podemos olhar para essa imagem e nos sentirmos sensibilizados com as expressões de tristeza; porém, ver a obra como um reflexo de nós traz uma qualidade à experiência, proporcionando ver além da obra, ver a própria vida:

Uma obra que me marcou, que mexe demais comigo até hoje e quando falo me emociono e até choro. Pela minha experiência, pela minha vivência, que eu sou nordestina, é a obra *Os Retirantes*. Eu vi aquela tela e mexeu comigo, não sei por que no momento, assim, eu achava que eu estava emocionada, porque me lembrou a minha infância. A obra lembra a minha infância, uma época difícil. Olhando a imagem, eu tive vontade de dizer: - Está vendo aquela criança barrigudinha, sou eu! Eu passei por isso! Quando eu olhei aquilo, era uma sensação estranha eu não sabia que relação era aquela. Era como voltar no tempo. A obra mexe com você de alguma forma (Informação verbal - Entrevista: M.J.H. -f. - 46 anos/2º ano, 2003).

O primeiro encontro da aluna com essa obra de Portinari aconteceu por meio de uma reprodução da pintura, em um escritório onde foi realizar um trabalho. Passados alguns anos, durante os estágios e visitas a espaços culturais, ela encontrou mais uma vez essa imagem:

Eu já fui no Itaú Cultural ver a original, tenho várias transparências dela. O gesto, a cor, a obra tem este poder, cada vez que você olha. E

A experiência

se eu começo a comentar sobre ela, eu fico emocionada. Eu não consigo ainda dar uma aula sobre esta imagem, porque cada vez que falo eu começo a chorar, eu não consigo lidar ainda de uma forma mais... eu estou começando com os meus filhos e já fiz muitas transparências, pensando em um dia utilizar na aula (Informação verbal - Entrevista: M.J.H. -f.- 46 anos/2º ano, 2003).

A experiência estética de Maria José traz a idéia de experiência significativa apontada por José Auri Cunha (1992:246), na qual o preenchimento de significado depende da vivência do apreciador, a interpretação da obra de arte completa-se pela emoção e apresenta uma verdade a quem a contempla.

Dessa maneira, a obra de arte é um convite à memória, proporcionando um desvelamento do ser.

A verdade na obra de Portinari foi desvelada pela experiência estética vivida pela aluna e os aspectos apresentados a partir desse relato mostram como a arte dialoga com as emoções do apreciador. A história dessa aluna é muito forte, assim como é forte a obra de Portinari.

Para Dewey (1974:251), nem todas as experiências estéticas são necessariamente prazerosas. No relato de Maria José, há dor, a qual provoca incorporação vital e tomada de consciência não só da mensagem presente na obra, como também da sua própria vida, promovendo uma reconstrução a cada olhar, que pode ser penosa. Neste sentido, olhar a mesma imagem em diferentes momentos não muda a sua emoção, mas traz um novo olhar pensante, porque, neste relato, a experiência estética parece estar vinculada à própria vida:

...viver é uma realidade que transcende a simples experiência e o olhar de hoje é diferente do de ontem e será do de amanhã, como também o rio que ali corre, pois as águas que passam não são mais as mesmas (CAMPOS, 2002:73).

Figura 28. ALEXANDRINO, Pedro. *Quando eu vejo*. 1894, óleo sobre tela, 1,31 cm x 1,10 cm. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo. In: LETH, José Roberto Teixeira. *300 anos de Pinacoteca - uma enciclopédia emana*. Produzido por Luiz Márcio Silva e Log On Informática Ltda. São Paulo, 1995. CD-ROM.

A experiência estética como *sabor*

Tem gosto do interior, gosto de infância!

(Informação verbal - Entrevista: M. G.C.G.-f, 53 anos/3º ano, 2003).

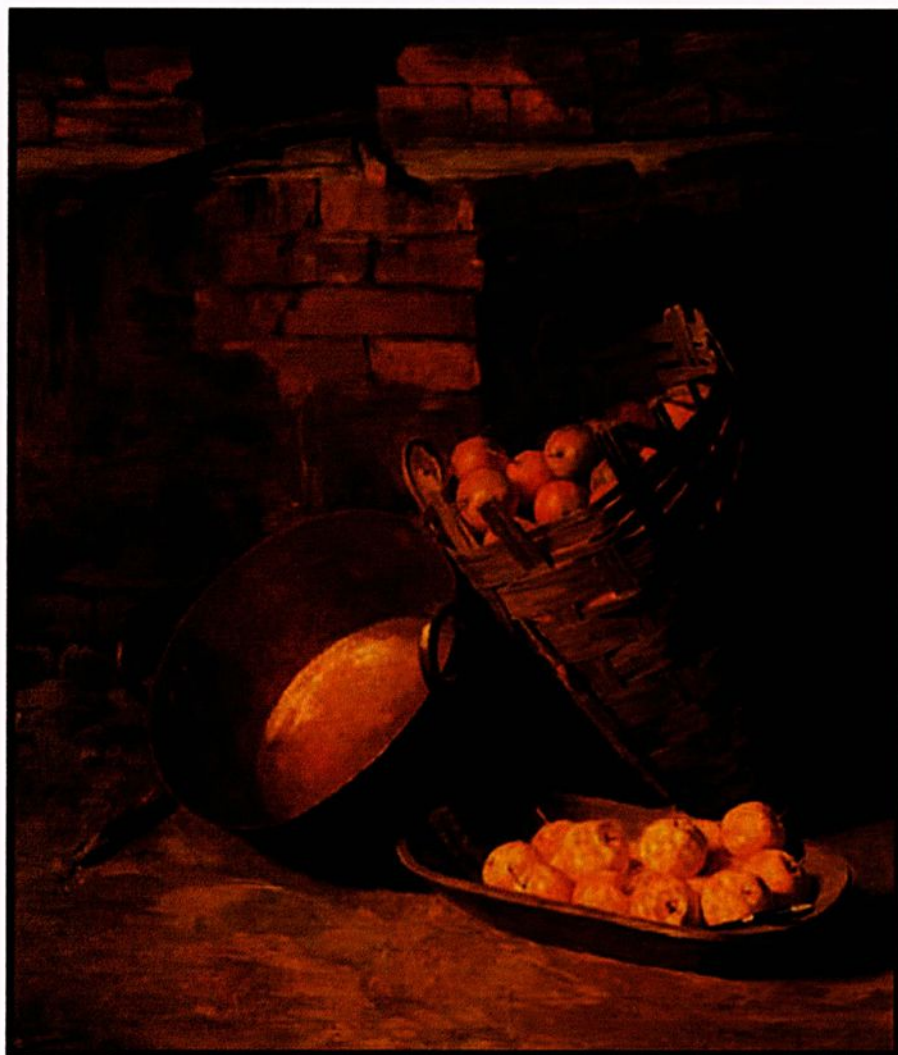


Figura. 28. ALEXANDRINO, Pedro. *Cozinha na roça*. 1894, óleo sobre tela, 1,31 cm x 1,10 cm,. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo. In: LEITE, José Roberto Teixeira. *500 anos de Pintura- uma enciclopédia interativa*. Produtor: Raul Luis Mendes Silva e Log On Informática Ltda. São Paulo, 1999. CD-ROM.

Merleau-Ponty (1994:60 e 61) diz que utilizamos o intelectual para descobrir a percepção das coisas. Neste contexto, um exercício de percepção torna-se uma atividade lógica. A percepção é uma “interpretação dos signos que a sensibilidade fornece conforme os estímulos corporais”. Assim é possível que uma obra de arte nos convide o salutar sabor, quando a “aparência define forma e sentido”.

A pintura de Pedro Alexandrino é um convite aos sabores da roça. Para quem já provou o doce de sidra, é possível sentir o gosto do doce feito antes ainda da sua preparação. As frutas descascadas, o tacho ali selecionado para receber o açúcar parecem esperar pacientemente o aquecer do fogão à lenha. Cunha (1992:264) fala do encontro com a obra de arte como encontro com *coisas* que provocam a experiência estética:

Há pedra no monumento. Há madeira na escultura talhada. Há cor no quadro. Há som na obra falada. Há sonoridade na obra musical. O caráter de coisa está tão incontornavelmente na obra de arte, que devíamos até dizer antes ao contrário: o monumento está na pedra. A escultura está na madeira. O quadro está na cor. A obra da palavra está no som da voz. A obra musical está no som.

Dessa forma, o gosto está na pintura de Pedro Alexandrino, o gosto da infância, o gosto do carinho familiar, o gosto de passear pela memória que se faz gosto de saudade. Mas essa obra também tem sabor de tradição, apontada na leitura da aluna Glória:

...ele mostra um fogão à lenha do interior com um tacho, umas laranjas descascadas prontas para ir para a panela para fazer o doce, porque justamente naquela semana eu estava fazendo um doce desse tipo, eu sou do interior e o meu pai tem um terreno grande, ele planta laranjas e eu peguei para fazer um doce para mim, e na mesma semana eu vi esta obra. Eu achei maravilhoso porque este doce é uma receita antiga e a obra é do século XIX. E é uma coisa assim, que muita gente não conhece e eu desde a minha infância, eu tenho 53 anos, que eu conheço este doce, minha mãe fazia, é uma tradição que passou de pai para filho e eu hoje faço ainda. Tem gosto do interior, gosto de infância! (Informação verbal - Entrevista: M. G.C.G.-f-, 53anos/3º ano, 2003).

Dewey (1974:251) também diz que “toda experiência é o resultado de interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo no qual ela vive”. Construímos os aspectos do mundo sobre a nossa interpretação solitária ou pelo olhar do outro. Durante

todo o período de pesquisa, visitei a Pinacoteca muitas vezes para entender as minhas *experiências estéticas* nesse espaço, na tentativa de entender as *experiências estéticas* dos meus alunos. No entanto, nunca me atendi a apreciar as obras que estão na sala onde há um conjunto de naturezas mortas, local onde se encontra a pintura *Cozinha da roça*, de 1894.

Mas, ao ouvir o relato de Glória, lembrei da minha avó que fazia esse doce e eu adorava. Resolvi ir até a Pinacoteca para ver essa obra e, diante da pintura de Pedro Alexandrino, senti minha boca salivar ao lembrar em detalhes o sabor daquele doce que nunca mais pude sentir depois que minha avó partiu dessa vida. A cena ali expressa transportou-me para a cozinha da vovó Maria. Cores, sabores e aromas foram trazidos pelo meu olhar, que foi influenciado pelo olhar de Glória.

Mirian Celeste Martins (2000:78) expressa que:

É assim que os seres humanos constroem sua própria compreensão de mundo. Através de representações da realidade, subsidiadas pelo biológico, pela vida pessoal e pela cultura encharcada no contexto histórico de tempo e lugar, construímos nosso conhecimento como resultado de interações com as realidades. Neste processo dialético a interpretação do que se vê, sente e penso é foco fundamental. A arte nesse diálogo com o mundo se oferece como espaço poético que lida com as entranhas de nossa humanidade.

Retomando a questão da importância das experiências estéticas na formação de professores de arte, Nóvoa (2004) coloca uma pergunta: Quem forma o formador? Segundo ele, o formador forma-se a si mesmo por meio de um percurso reflexivo de suas ações educativas em uma “autoformação”, forma-se também na relação com os outros em uma “aprendizagem conjunta” que contém cognição, sentimento e consciência. Assim, a formação profissional passa pelo diálogo entre educando e educador. Podendo esse diálogo se configurar em uma experiência estética. Assim, esta pesquisa traz as experiências estéticas vividas pelos alunos e também as minhas no percurso de investigação.

Trago aqui o pensamento do mestre Paulo Freire (1998), no qual ele chama a nossa atenção para o fato de que ninguém se educa sozinho, aprendemos sempre com os outros, na sala de aula, na família, na comunidade. A convivência, a experiência em

grupo, o compartilhar o conhecimento são oportunidades enriquecedoras, nas quais encontramos o prazer de ensinar e aprender. Freire (1991:109) também aponta a importância das experiências vivenciadas no meio sociocultural como forma significativa de aprendizado no processo de formação intelectual crítica/independente e na interpretação/criação de cultura: “A cultura como aquisição sistemática da experiência humana”.

As capacidades emocionais possibilitam desenvolver no ser um mundo de sensações, que se refletem na construção da subjetividade humana, transcendendo o sentido das sensações e alcançando a dimensão da emoção estética, qualidade e conquista humana não-dizível pela linguagem verbal. Conhecer a emoção estética implica necessariamente vivê-la (CAMPOS, 2002:104).

Esse relato apresenta o caráter cinestésico da obra de arte, pois provocou sabores da roça, que podem ainda ser experimentados por quem queira apreciar a obra *Cozinha na Roça* de Pedro Alexandrino.

A experiência estética como inspiração e técnica

...a gente, quando vê a obra pronta,
imagina que o artista já teve uma grande inspiração,
já ali e aconteceu tudo.

(Informação verbal – Entrevista: M.D.P.S. –f. - 34 anos/3º ano, 2003).

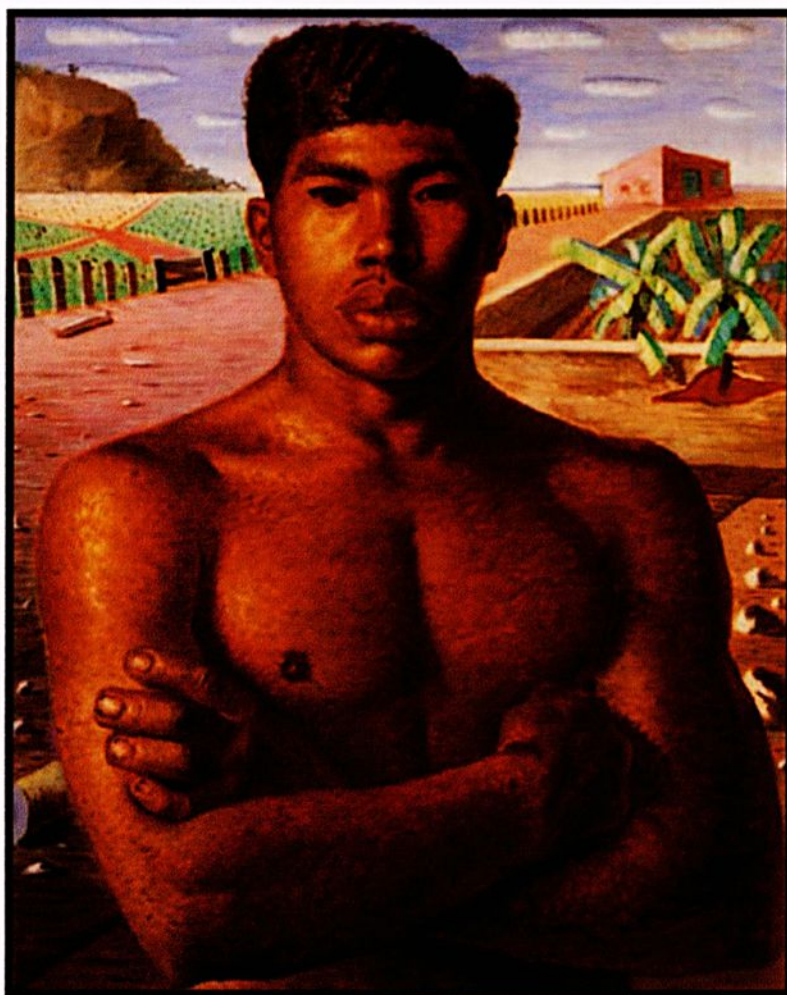


Figura 29. Candido Portinari. *Mestiço*. Óleo sobre tela, 0,81 cm x 0,65 cm. 1934. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo. In: LEITE, José Roberto Teixeira. *500 anos de Pintura - uma enciclopédia interativa*. Produtor: Raul Luis Mendes Silva. e Log On Informática Ltda. São Paulo, 1999. CD-ROM.

Houve uma exposição: *Portinari - o homem brasileiro*. Nela estão as obras do Portinari e a tela do *Mestiço*, onde eu pude ver aquela tela de perto, os movimentos do pincel, que no livro a gente não consegue ver, e acho maravilha! (Informação verbal - Entrevista: M.D.P.S. -f.- 34 anos/3ºano, 2003).

O encontro com a obra original de Portinari *Mestiço* revela para Marina a técnica e a poética do artista. Ver uma imagem em reprodução e depois vê-la no original no museu é uma questão recorrente nos relatos apresentados nesta pesquisa. O original vem carregado de detalhes técnicos, as cores, a textura, a dimensão, enfim todo um conjunto de articulação entre materiais e linguagem. Podemos perceber no contato com obras originais o processo de criação do artista. Segundo Fortuna (2002:127), o artista no momento da criação está “inteligentemente totalizado”:

Estudando-fazendo-pensando-aplicando;... Até que um dia, quando menos espera,... o artista não pensa mais, ele é a obra! A obra é ele! Ele é o próprio pensamento da criação! E o próprio pensamento da criação é ele! Sem perder a consciência, pelo contrário, mantenho-a mais ampla!

Portanto, a criação artística é uma manifestação da inteligência sensível, da vivência de mundo e da consciência de estar no mundo.

No segundo capítulo deste trabalho, falamos sobre o mito das musas da inspiração artística. Embora tenham ocorrido mutações em relação à função e à percepção da obra de arte ao longo da História, essa idéia de inspiração artística dada por um episódio mágico (dons das musas) se faz presente no imaginário de muitas pessoas. Prova disso é o relato trazido aqui como análise:

Muito bom e o que me deixou assim, encantada, é que nesta exposição tinha muitos desenhos. Experiências de Portinari, onde ele colocava uma tabela de cores, fazia o rascunho de desenhos e colocava as tabelinhas de cores e ia escolhendo as cores e a gente, quando vê a obra pronta, imagina que o artista já teve uma grande inspiração, já ali e aconteceu tudo. Eu acho super - interessante este estudo das obras do Portinari, ele colocava as cores ao lado, fazia toda uma pesquisa de cores e aos poucos ele ia montando e só depois ele finalizava a tela. Eu achei fabuloso, porque na minha cabeça eu achava que o artista tinha uma grande inspiração e finalizava a tela.(...)O Portinari tinha vários rascunhos, e estes rascunhos estão na Pinacoteca, e eu passo esta

experiência para os meus alunos porque eles têm muito medo de errar, acham que o trabalho tem que começar e ficar maravilhoso. Acho que não. Nesta exposição do Portinari a gente vê como um grande artista tem vários rascunhos, tabelinhas de cores, e passo esta experiência para os alunos e para mim também, para acreditar. A gente tem que fazer, que uma hora dá certo (Informação verbal - Entrevista: M.D.P.S. -f.-34 anos/3ºano, 2003).

Marina, como estagiária, convive com o espaço de exposição. Nesse momento percebe o processo de criação e de construção da obra de Portinari e contextualiza com a sua ação educativa na escola, uma vez que já atua como professora. Conversa com a criação do artista, com o seu processo de criar e com o de seus alunos, a partir da sua experiência estética.

Alfredo Bosi (1986) diz que arte é construção em que o homem articula elementos dados pela natureza ou cultura com poesia. A técnica do artista está inserida nessa construção. O aprimoramento técnico do artista está atrelado a um processo de pesquisa no domínio da linguagem e dos materiais. Porém, de nada vale a técnica se não houver poética, identidade e verdade na obra.

O homem fez a mão. Mas foi a mão principalmente que fez o homem. A mão ensina o homem a tomar posse da extensão, do peso, da densidade, do número. A mão defronta-se com a matéria que ela metamorfoseia, e com a forma que transfigura (FOCILLON, apud. TREVISAN, 2002:21).

Conhecer como artistas constroem suas obras enriquece o olhar tanto de professores, como de aprendizes de arte.



experiência para os meus alunos porque eles têm muito medo de errar, acham que o trabalho tem que começar e ficar maravilhoso. Acho que não. Nesta exposição do Portinari a gente vê como um grande artista tem vários rascunhos, tabelinhas de cores, e passo esta experiência para os alunos e para mim também, para acreditar. A gente tem que fazer, que uma hora dá certo (Informação verbal - Entrevista: M.D.S. - 1-34 anos/3º ano, 2003).

Marina, como estagiária, convive com o espaço de exposição. Nesse momento percebe o processo de criação e de construção da obra de Portinari e contextualiza com a sua ação educativa na escola, uma vez que atua como professora. Conversa com a criação do artista, com o seu processo de construção com o de seus alunos, a partir da sua experiência estética.

Alfredo Bosi (1986) afirma que a construção em que o homem articula elementos dados pela natureza e a técnica do artista está inserida nessa construção. O aprimoramento técnico está atrelado a um processo de pesquisa no domínio da linguagem, e não ao domínio da técnica, de nada vale a técnica se não houver poética, identidade e expressão.

O homem que faz o homem, a mão principalmente que faz o homem. A técnica é o instrumento para tomar posse da extensão, do peso, da densidade, da forma. Não se trata de uma técnica que se define-se com a matéria que ela transforma, mas de uma que transfigura (FOCILLON, apud TRISTÃO, 1998).

Conhecer o processo de criação do artista, como de aprimoramento técnico, como de pesquisa no domínio da linguagem, e não ao domínio da técnica, de nada vale a técnica se não houver poética, identidade e expressão.



A experiência estética como simplicidade

São os valores que cada um tem.
E cada um tem uma experiência diferente.

(Informação verbal - Entrevista: M.F.G.A.A. -f.- 45anos/3ºano, 2003).

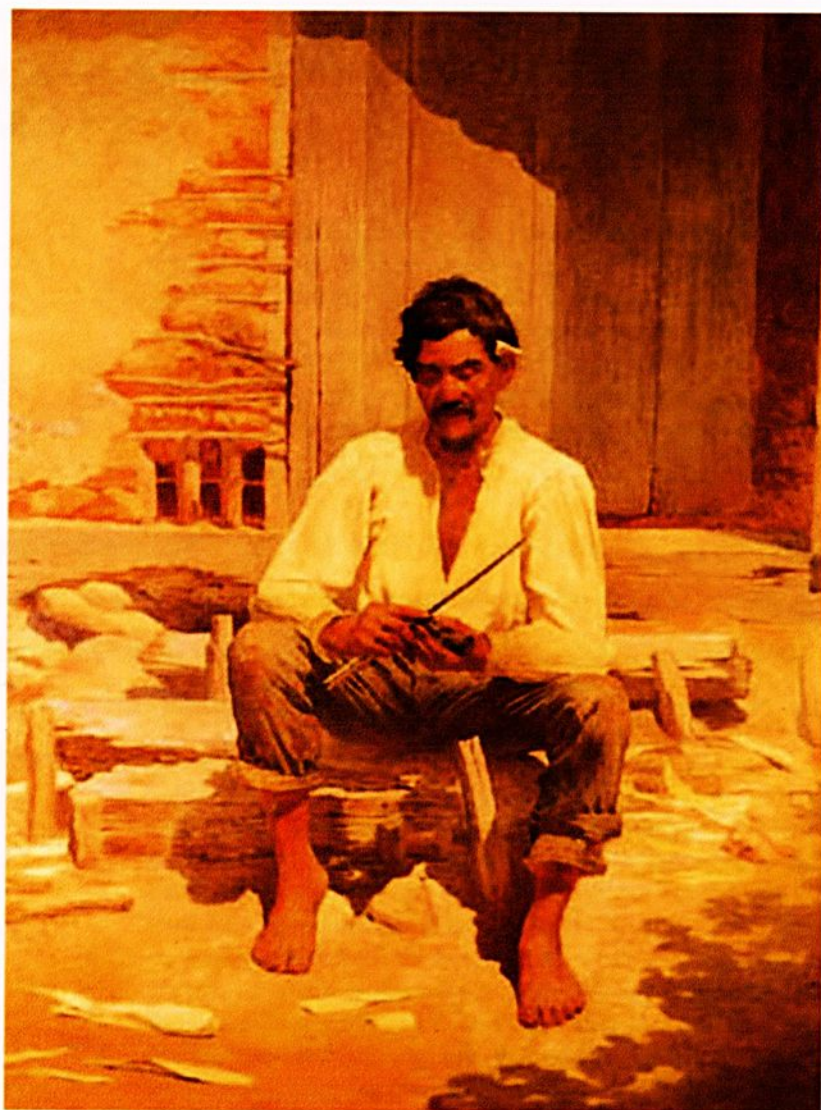


Figura 30. ALMEIDA JR. *O caipira picando fumo*, 1893, óleo sobre tela, 199 cm x 140 cm.. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo. In: LEITE, José Roberto Teixeira. *500 anos de Pintura- uma enciclopédia interativa*. Produtor: Raul Luis Mendes Silva. e Log On Informática Ltda. São Paulo, 1999. CD-ROM.

Alfonso López Quintás (1993) diz que o homem é um “ser de encontro”, constitui-se a partir de relações estabelecidas nos encontros com as realidades. Para Maria Fanny, o encontro com a obra de arte original também foi importante na vivência da sua experiência estética, mas ela relata que o seu olhar sobre as imagens que estão expostas na Pinacoteca do Estado, em particular na sala de Almeida Jr., se apresentou de forma mais sensível após ter percebido como o público reagia ao apreciar essas obras. Principalmente pessoas que estavam no museu pela primeira vez. Sua experiência estética está em ver como pessoas simples que nunca haviam ido ao museu se enxergavam na obra de arte, se viam refletidas, especialmente nesta imagem: *O caipira picando fumo*.

Foi na sala do Almeida Jr.! Porque ele retrata as pessoas simples, mostrando o caboclo do interior. E quando você vê uma reprodução no livro e quando chega ao museu, a sensação é muito diferente. Você pensa, é aqui mesmo? É aquele artista mesmo? Ele fez aqui nesta tela mesmo? Você sente a energia do artista. Você sente-se mais sensível naquilo que você está observando, apreciando. A obra é real, você se torna mais sensível (Informação verbal - Entrevista: M.F.G.A.A. - f.-45anos/3º ano, 2003).

Os alunos/estagiários na Pinacoteca do Estado de São Paulo participavam de várias atividades, entre elas pesquisas e acompanhamento de monitorias. A aluna narra que estava acompanhando várias visitas monitoradas durante a realização do seu estágio; porém, um grupo em especial lhe chamou a atenção. Um grupo de mulheres que estavam visitando um museu pela primeira vez:

Um grupo bem interessante que eu acompanhei foi de senhoras que participavam de curso para preparar empregadas domésticas. A professora me disse que o seu objetivo em trazê-las à Pinacoteca era para elas darem maior valor a objetos de arte, porque essas mulheres poderiam vir a trabalhar em casas onde tivesse quadros ou outros objetos de arte e, se elas soubessem o valor, saberiam que deveriam ter muito cuidado para limpá-los e não estragá-los. Este grupo de pessoas era de senhoras que, na maioria, tinham origens do interior, muitas do Nordeste e com pouca escolaridade. Elas ficaram encantadas com a visita, achando tudo lindo e comparando as obras com as suas histórias e comentavam entre elas quais elas tinham gostado mais e porquê. Encantadas, não imaginavam que pudessem ver tudo aquilo de uma vez só em um lugar só (Informação verbal - Entrevista: M.F.G.A.A. - f.-45anos/3º ano, 2003).

Paulo Freire (1996) expressa que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção” no mundo. A aluna/estagiária conta que a monitora do museu que acompanhava o grupo fez questão de tornar aquela visita instigante e significativa, não se importando com o real motivo da visita, e sim se importando com o fato de que essas mulheres estão lá, vendo-se, percebendo-se nas pinceladas de Almeida Jr. Independentemente se iriam um dia tirar pó de uma obra de arte na casa de alguém, estavam naquele momento experimentando um prazer estético com toda intensidade que a arte pode exercer. Portanto, a educadora do museu (monitora) estava intervindo na educação dessas pessoas. Segundo Paulo Freire (1996:98 e 99), essa intervenção vai:

...além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*.

Pensando na questão da democratização dos espaços culturais, é fundamental que educadores dinamizem encontros com a arte nesses espaços, que esses encontros possam ser significativos e possibilitem experiências estéticas.

Agindo dessa maneira, o educador (professor/monitor) pode exercer uma ação cultural envolvendo ação/reflexão da sua *práxis*, entendida aqui com prática social. A educação estética tem por finalidade ampliar repertórios e, sobretudo, mostrar que a arte está na vida.

Eu tinha uma idéia antes que quem freqüentava museu era só a elite, e hoje não é só assim. Há uma variedade de pessoas de diferentes situações sociais. Mas ainda há muitas pessoas que passam por fora da Pinacoteca e não sabem o que é. Muitas dessas pessoas eram do interior e comentavam na entrevista que tinham adorado a Sala do Almeida Jr. também porque nunca tinham estado lá dentro e não sabiam que ali tinha quadros que mostravam uma vida tão simples, tão próxima da vida delas. Elas se sentiam próximas da obra do Almeida Jr. e de outras obras também, porque retratavam o interior. E todo mundo tem uma história com o campo ou interior (Informação verbal - Entrevista: M.F.G.A.A. - f. - 45anos/3º ano, 2003).

A obra *O caipira picando fumo* apresenta uma ação de um homem do povo, pertencente ao campo. A figura preenche toda a tela acompanhada de luz tropical. Gonzaga Duque (1995:181) escreveu que:

...os quadros de Almeida Jr. se inculcam antes pela simplicidade do assunto e pela maneira por que foram pintados, do que pela preocupação da escolha. É o assunto que lhe comove e impressiona que vai para a tela. Não joeira, não mira e remira o *sujeito*, com intento de fazer bonito e parecer agradável.

Almeida Jr. não retrata apenas um homem na confecção de um cigarro de palha, ele retrata a alma de um povo simples, que vê sua história projetada nessa imagem. Segundo Quintás (1993:17), a relação “intérprete-obra” convida a uma participação “ativo-receptiva”, o apreciador entra em uma conversa íntima com a obra. A intimidade dá-se em diálogos sensíveis, tecendo relações com o interno e o externo de quem se alimenta do conhecimento contido na obra e se permite ao prazer estático. Há criação na interpretação e “a experiência estética se converte numa fonte de luz”. Diante dessa luz, podem reaparecer imagens.

Eu me lembro de situações enquanto eu estava fazendo o estágio, como, por exemplo, pessoas que estavam indo pela primeira vez ao museu e eu observava as suas reações vendo essas obras. No período que eu estava lá, eu participei de uma pesquisa para saber qual era o público da Pinacoteca e seus interesses. Então as pessoas que visitavam esta sala eram de vários locais e muitas vezes eram pessoas de origem muito simples, um público que quase não frequenta museus. Essas imagens são iguais à história que meu pai, meu avô me contavam. Meu avô mesmo, eu lembro que ele fazia o seu cigarro de palha. Eu via quando criança ele sentado na escada, picando fumo e colocando em cima da palha para fazer o seu cigarro e esta casa era aqui em São Paulo mesmo, na cidade. As pessoas ficam muitas interessadas, talvez pelas histórias de famílias, das suas lembranças (Informação verbal - Entrevista: M.F.G.A.A. -f.-45anos/3º ano, 2003).

A leitura da obra por Maria Fanny traz-nos uma descrição de leituras de outras pessoas e também memórias de seu avô. Dewey (1949:97) fala que “cada indivíduo traz consigo algo que não existe previamente na experiência”. O nosso encontro com a arte traz descobertas que vêm acompanhadas de conhecimento e sentimentos já interiorizados.

Dessa forma, a experiência estética pode se desdobrar em várias direções a partir da vida, do sabor, da poética e da simplicidade do ato de olhar.

Continuo este trabalho apontando no capítulo que se segue algumas questões sobre as dimensões da formação do professor de arte.

Antes, porém, vamos apreciar a poética de Florides Feitoza de Souza:

O caipira picando fumo.

O pacato homem da roça
Sentado a descansar
Pica o fumo devagar
Para o tempo lentamente passar,
Fuma não por vício
E sim para ironizar
Pois enquanto pica o fumo
Esquece o cansaço,
Palhas de milho no chão
Confirma a simplicidade
Do homem rude que vive
Longe da grande cidade
Banco feito de madeira
É o assento ideal
Do caipira da roça
Em sua terra natal.
Não tem o conforto
Mas já está acostumado
A se virar com o que tem
Na hora da necessidade.
A sombra ao seu lado
Indica uma grande árvore
Que faz sombra para o caipira
Após voltar do trabalho,
A casa humilde
O acolhe de coração
Pois ele a reconhece
Com toda a gratidão.

Antes, porém, vamos apreciar a poesia de Florbela Ferraz de Souza:

O capoteu pica a fumaça

O pacoito honra a roça

Sentado a descansar

Pra o fumo de cigar

Pra o tempo lentamente passar

Fumaça e fumaça

E sem fim

Pois capoteu pica

Capoteu pica

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça

Pica a fumaça



Quarto capítulo

As dimensões da formação do professor de arte



Figura 31. CÂMARA, João. *Noite*. Acrílico e óleo sobre tela, 180 x 580.2001. Coleção do artista. Catalogo exposição do Artista em 2001. Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Uma princesinha estava doente, seu pai desesperado prometeu lhe dar qualquer coisa se ela ficasse boa. A menina pediu a Lua.

O rei pediu aos seus súditos que trouxessem a Lua para sua filhinha.

O Camareiro-Mor disse que seria impossível, pois a Lua está a 55.000 quilômetros da Terra, segundo ele era maior do que os aposentos do palácio e, além disso, era feita de cobre derretido.

O Feiticeiro Real disse que ninguém poderia realizar tal feito, pois a Lua ficava a 250.000 quilômetros de distância, era feita de queijo verde, sendo duas vezes maior que o palácio.

O Matemático Real, depois de calcular todas as possibilidades, disse que não era capaz de trazer a Lua porque esta fica a 500.000 quilômetros de distância, era redonda e chata igual a uma moeda, feita de amianto e tinha a metade do tamanho do reino.

Como não era possível trazer a Lua, o rei estava desolado. Foi então que apareceu o Bobo da Corte, que teve uma idéia diferente. Resolveu perguntar para a princesinha como ela pensava ser a Lua, qual a sua distância e como seria possível trazê-la.

A princesinha disse: - A Lua é feita de ouro, é redondinha como uma bola de gude, é só um pouquinho menor que a unha do meu dedão, porque quando a coloco na frente da Lua ela a cobre direitinho. Aparece à noite, sempre ali fora e às vezes se prende nos galhos de uma grande árvore que fica perto da minha janela. É facilímo pegar a Lua, é só subir na árvore!

No dia seguinte, o Bobo da Corte trouxe a representação da Lua feita de ouro pendurada em um lindo colar! E a princesa correu saltitante pelos jardins do palácio com a sua Lua.

Luas e luas

Thuber, 2003

Na *Noite* do artista João Câmara, a Lua parece ter se transformado em um enorme Zepellin. Se por um instante esquecermos do que a ciência nos contou sobre a Lua, se olharmos por um minuto para ela sem nenhuma idéia pré-concebida, permitindo-nos imaginar como é, cada um de nós criará a sua Lua.

O encontro com a arte é como a Lua da princesinha. Contemplamos, sentimos e imaginamos coisas a respeito dessa experiência, que, quando estamos inteiros nela, é estética. Essa interpretação vem carregada de nós mesmos, provoca um exercício de olhar no outro aquilo que ainda não tínhamos visto em nós, mas estava lá.

Segundo Marilena Chauí (2003:143), a imaginação é algo impreciso, que tem duas vertentes: de um lado, é uma atividade criadora que inova na medida em que reflete e projeta de modo inteligente; por outro, inventa e fantasia um mundo que foge da

realidade; há uma idealização pela imaginação que pode ser perigosa se a imaginação não for conectada com a reflexão crítica.

Por meio da imaginação, criamos possibilidades de descobrir novas verdades sobre as coisas. A fenomenologia fala na “consciência imaginativa” (CHAUI, 2003:144), que é o ato de se relacionar com o ausente e com o inexistente, trazendo “objetos-imaginários” ou “objetos-em-imagens”. O homem imagina, percebe e conhece o mundo. Tal processo fornece situações que influenciam a sua formação. Segundo Quintás (1993:14 e 15), a formação humana realiza-se por meio de encontros que contêm experiências estéticas e, para:

...descobrir as possibilidades educativas da experiência estética e, mais concretamente, da artística, devemos analisar como se desenvolve a personalidade humana e sob quais condições.

Regina Machado (apud. BARBOSA, 1991:29 e 30) fala de uma “consciência interrogante” que se faz presente pelo “imaginar”. A imaginação como forma de o “indivíduo perguntar-se sobre o que pode ser”, como forma de olhar o mundo por vários ângulos, para buscar o melhor caminho. Nesta perspectiva, somos *Bobos da Corte* porque fazemos perguntas e nos inquietamos. Quais as dimensões na formação do professor de arte? O que é se tornar professor? O que é ser professor? Enquanto educadora de educadores, não poderia restringir-me a uma formação apenas no âmbito teórico/prático, porque não estamos formando técnicos para aplicar teorias e metodologias, e sim estamos fazendo parte da formação de pessoas que não apenas aprendem, mas também vivenciam, percebem e sentem o universo da arte.

O percurso dos estágios no museu descrito neste trabalho traz fragmentos das situações vividas por esses alunos/estagiários, em que o encontro com diferentes realidades e saberes que vão além do conhecimento em arte contribuíram de certa forma para a formação profissional desse aluno/estagiário, muitas vezes já professor. Mas o que ficou desses momentos? O que foi aprendido? Que competências profissionais foram exploradas nesta experiência?

Terezinha Rios (2001) fala em quatro dimensões da competência na formação do professor: técnica (*techne/poeoésis*), estética (*aesthesis*), ética (*ethos*) e política (*polis*). A competência é vista por essa autora como:

A competência guarda o sentido de *saber fazer bem o dever*. Na verdade, ela se refere sempre a um *fazer* que requer um conjunto de *saberes* e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. É importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis (RIOS, 2001:88).

As quatro “dimensões da competência” aqui descritas nos servem de base teórica para analisar como o processo de aprendizado que ocorreu no museu, durante o estágio, teve influência na formação técnica, estética, ética e política desse aluno/estagiário.

Os relatos trazidos para análise neste capítulo foram retirados das respostas dos entrevistados sobre: Em que sentido ir a museus ou exposições muda o trabalho do professor de arte em sala de aula? Foi positivo para o aluno realizar estágio na Pinacoteca do Estado de São Paulo?

Lembrando da história que abre este capítulo, também vamos levar em consideração a imaginação, a percepção e os conhecimentos vivenciados dentro do espaço da Pinacoteca do Estado de São Paulo porque cada um tem uma memória e uma história da sua experiência.

As dimensões da competência na era da educação planetária

O mundo torna-se cada vez mais um todo.
Cada parte do mundo faz,
mais e mais,
parte do mundo e o mundo,
como um todo,
está cada vez mais presente
em cada uma de suas partes

MORIN, 2000: 67.

Hoje há uma inquietação em relação à qualidade de ensino em nossas escolas. Muitos discursos são feitos em função dessa realidade; entretanto, o que eu penso ser fundamental é a tomada de consciência de que a escola não é o único lugar de aprendizado, pois na “sociedade do conhecimento o espaço escolar é muito maior do que

a escola". Neste sentido, a "educação tornou-se comunitária, virtual, multicultural e ecológica, e a escola estendeu-se para cidade e o planeta" (GADOTTI, 2003:110).

O momento social que estamos vivendo mostra o quanto o professor precisa se preocupar com a sua competência profissional para lidar com o paradigma da "era planetária".

Nesta realidade de educação planetária, o conhecimento não se apresenta de forma fragmentada. Pelo contrário, está interligado e contextualizado, e não cabe mais educar por partes, precisamos ter uma visão ampliada do ensino.

Trazendo esta concepção de ensinar e aprender para a questão da formação do professor de arte, também não vamos pensá-la de outra forma. No espaço do museu circulam muitos saberes e interesses de professores de várias áreas, como foi observado pela aluna/estagiária:

Tinha uma professora de matemática e ela levou os alunos dela. E eu pensei, puxa uma professora de matemática, uma área distante dela, mais ela tem uma consciência que as crianças têm que frequentar, tem que estar no currículo da escola, a arte (Informação verbal - Entrevista: J.M.L. -f. - 22 anos/3º ano, 2003).

Ensinar arte não é um privilégio apenas do professor de arte. A arte é um produto da cultura, é uma linguagem; portanto, está relacionada com todas as áreas do conhecimento. No entanto, o aprimoramento do conhecimento artístico e do senso estético depende de estímulos, motivações e da própria história de vida, que refletem as experiências estéticas e estimulam mais buscas. Os professores de arte devem ter competência para ensinar arte, mas professores de outras disciplinas também podem conhecer, alimentar-se dessa área do conhecimento, ampliando assim o seu universo cultural e o de seus alunos, já que ter acesso a produções culturais é direito de todos os cidadãos.

Na era planetária, as dimensões da competência (técnica, estética, ética e política) estão voltadas para promover as relações entre diferentes áreas do conhecimento, pois todos os assuntos estão no mundo, este complexo universo de saberes inseridos na cultura, que é descoberta e reinventada a cada dia. Os conhecimentos colocados separadamente, fragmentados, descontextualizados, não

ensinam, apenas informam. Edgar Morin (2000:31) reforça essa idéia sobre a educação atual dizendo que :

O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanente.

Em um contexto de educação planetária, o professor vê as áreas do conhecimento com as suas especificidades; porém, em igual importância, sem valorizar uma em detrimento de outra.

Para o professor de arte também é importante conhecer as relações entre a arte e as demais áreas do conhecimento para lidar com os conhecimentos em diversas situações, tais como projetos interdisciplinares, que abordam temas transversais, ou ainda para contextualizar melhor o seu trabalho no ensino de arte, criando e ampliando repertório. A autonomia na busca do conhecimento acontece na ação do professor pesquisador e não é possível na do professor “reprodutor”, aquele que apenas busca aulas já formuladas, não sendo autor do seu próprio trabalho.

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos (FREIRE,1996:145).

A disciplina de Arte na escola sofreu, e é possível que ainda sofra, muito preconceito e o desconhecimento do que é arte, apresentado neste relato sobre o que as crianças ainda pensam sobre arte e como a aluna/estagiária, que também atua como professora de ensino fundamental (4ª série), tenta desconstruir esses preconceitos:

Eles acham que arte é só fazer desenhos, pintar, então eu converso bastante com eles sobre arte, sobre os artistas, estando visitando o museu eu passo uma experiência mais real e desperto neles também um grande interesse de ir até o museu (Informação verbal - Entrevista: M.D.P.S. -f.- 34 anos/3º ano, 2003).

Entretanto, idéias preconcebidas sobre outras disciplinas também estão presentes no imaginário dos alunos na escola. A Matemática, por exemplo, é vista por muitas crianças como sendo algo difícil e sofrido para aprender, causando muitas vezes um bloqueio na aprendizagem. Mas, segundo Huntley (1985:75), há estética na Matemática:

...o estudo de uma curva plana como a parábola envolve uma série de descobertas de verdades até então insuspeitadas; cada uma destas descobertas dá lugar, em maior ou menor grau, a uma experiência de beleza: a criação da harmonia a partir da dissonância.

Na minha adolescência, também pensava que “arte era arte e Matemática era Matemática”; não sabia das relações entre as áreas do conhecimento. Quem me ensinou a ver a complexidade do conhecimento foi meu professor de Matemática da 8ª série e, posteriormente, o próprio Leonardo Da Vinci:

Pouco conhecimento faz que as criaturas se sintam orgulhosas. Muito conhecimento, que se sintam humildes. É assim que as espigas sem grãos erguem desdenhosamente a cabeça para o céu, enquanto que as cheias as baixam para a terra, sua mãe (DA VINCI, apud. CARVALHO, 1985:62)

O professor Roberto dos Santos mudou todo o meu olhar a respeito da Matemática, me fez ver beleza onde eu só via angústia. Não só aprendi Matemática, mas também vivenciei uma experiência estética. Cabe dizer que esse professor de escola pública, onde ele trabalha até hoje, segundo o seu depoimento, aprendeu a integrar Arte e Matemática ao visitar o museu do Louvre, quando morou na França. É mais um exemplo de como o museu constitui-se em espaço de conhecimento e reflexão sobre o conhecimento, pertinentes à realidade de educação planetária que se apresenta hoje.

A dimensão técnica:

Techne, palavra grega que significa uma ação, fazer algo, habilidade do saber fazer. “Chamamos a dimensão técnica de suporte da competência, uma vez que esta se revela na ação dos profissionais” (RIOS, 2000:94). A realização de estágio no museu traz a possibilidade de o professor ainda em formação inicial ter oportunidade de desenvolver a sua dimensão técnica?

Esse campo de estágio, segundo os alunos/estagiários entrevistados, proporciona aprendizagem significativa por meio da articulação entre teoria e prática, situações positivas, em que é possível associar a *techene* à *poiési*.

Quando, Terezinha Rios (2001:96) fala em dimensão técnica, refere-se a uma prática profissional na qual há técnica e conhecimento do assunto, conhecimento didático, conhecimento do uso de recursos materiais, da mediação do conhecimento em

diferentes faixas etárias, mas há também criação e sensibilidade nessa prática docente; portanto, *poiési*:

Para que a práxis docente seja competente, não basta, então, o domínio de alguns conhecimentos, recursos, ou algumas “técnicas” para socializá-los. É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo, e pela presença da sensibilidade, da criatividade.

Nos relatos que seguem, podemos identificar o aprendizado técnico no campo de estágio (museu) e como a questão poética do trabalho do professor aparece.

No ano de 2002 aconteceu na Pinacoteca do Estado de São Paulo a exposição *Duas Cidades*, com objetos e pinturas de João Câmara. Essa exposição comemorava os 40 anos do pintor e, na ocasião, iniciava-se o estágio dos meus alunos nesse espaço. Os alunos/estagiários chegaram à Pinacoteca na mesma época em que as obras de João Câmara. A pintura *Noite* (Fig.31) estava presente no evento.

Esses alunos não conheciam os procedimentos técnicos de montagem de exposição e relatam que foi instigante ter contato com esse tipo de atividade que, para o museu, era parte de uma rotina, mas, para os alunos, tudo era novidade.

Eu estava para começar a fazer o estágio e na montagem da exposição do João Câmara e ele estava lá! Então eu vi a equipe toda de luva branca, mais era assim um branco muito branco, e eles pegavam as obras com aquele cuidado aquele medo. E eu achei engraçado o como lidar com o trabalho dele, a montagem e também tinha um quadro, que na verdade era um painel que tinha módulos, uns seis metros de altura, era uma coisa monstruosa, a imagem era de um dirigível. Eu achei aquilo super - legal, a paciência deles em estar montando um quadro daquele tamanho, eu achei legal a obra, mas achei mais interessante a forma de como eles montam a exposição. Achei muito legal! (Informação verbal - Entrevista: J.F.S.V. -f.- 24 anos/3º ano, 2003).

A partir do momento que as pessoas experimentam os espaços das instituições que promovem as exposições de obras de arte, elas se enriquecem no sentido de sair daquele parâmetro dos *slides*, dos livros, das gravuras (reprodução) para se defrontar com a própria obra se emocionar com as formas, com as texturas, com os volumes, com a cor, com toda carga emotiva que uma obra de arte traz e de desdobrar esse espaço do museu para a escola e trazer a escola para dentro do museu e, a partir daí, tentar influenciar o aluno na experiência artística

para que depois isso se torne uma realidade na vida do aluno (Informação verbal - Entrevista: O.T. -m. -39 anos/3º ano, 2003).

Nos dois relatos aparece a descoberta de conhecimentos técnicos pertinentes à montagem e às obras expostas no museu. No primeiro relato, a aluna percebe a técnica na “produção da exposição do artista”, mas descreve esse momento como uma experiência estética ao falar da postura dos técnicos, do cuidado, das luvas brancas, do quadro montado por partes que chegam a um todo, a imagem do “Dirigível”. No segundo relato, o aluno chama a atenção dos conhecimentos técnicos da “produção do artista”, o elemento de linguagem, a articulação dos materiais, comparando a obra vista em reproduções (livros, *slides*, transparências e outros recursos) e a obra vista no original (museu). Mas fala que esse conhecimento traz emoção no encontro sensível com a obra e como o professor vai fazer a integração museu/escola.

Um outro relato conta a descoberta do tamanho de uma pintura, vista pelo olhar da memória de aprendiz dessa aluna/estagiária:

Eu lembro porque era enorme assim, eu pequenininha e aquele quadraão, eu comecei a gostar depois de obras que tivessem muita expressão, aquele quadro me marcou porque eu achei muito dramático, fiquei muito comovida (...) O que eu acho mais interessante de ir ao museu é você saber a dimensão do trabalho, da obra. Às vezes a gente coloca uma imagem na sala de aula e a gente não tem a menor noção do tamanho que é. Então, por exemplo, *Os Retirantes*, que é enorme, as crianças podem ver a imagem, a reprodução, mas não tem como substituir a imagem do original. (Informação verbal – entrevista: V.F.S.O. - f. – 27 anos/ 2º ano, 2003).

A aluna fala do tamanho, da percepção da obra original do ponto de vista de uma criança pequena. O professor muitas vezes não tem idéia dessa significação.

É engraçado voltar a um lugar onde crescemos, temos na memória proporções muito maiores. O conhecimento técnico do professor prevê o uso adequado de recursos didáticos, mas também se preocupa com a forma de apresentação, com metodologias e ações criativas na preparação da aula.

As imagens que se seguem mostram três reproduções da mesma pintura, *Criança Morta*, mais uma obra do artista Candido Portinari, já citado antes neste trabalho. Como



as cores estão totalmente diferentes! Como saber qual delas é a mais próxima do original?



Figura 32. Portinari. *A criança Morta*. Óleo sobre tela. 180 x 190 cm. 1944. São Paulo: MASP. Museu de Arte de São Paulo.

1- Imagem retirada da Internet:

Disponível em: <http://www.portinari.org.br/IMGs/jpgobras/OAm_2735.JPG> Acesso em 23 janeiro, 2004.

2- Imagem retirada de um livro de História da Arte:

CIVITA. *Gênios da Pintura*. São Paulo: Abril, 1967.

3- Imagem retirada de uma enciclopédia eletrônica (CD-ROM):

LEITE, José Roberto Teixeira. *500 anos de Pintura - uma enciclopédia interativa*.

Produtor: Raul Luis Mendes Silva e Log On Informática Ltda. São Paulo, 1999. CD-ROM.

A resposta a essa pergunta pode estar no museu! No caso do nosso exemplo, no MASP (Museu de Arte de São Paulo). Sabemos que não é possível visitar todas as obras nos seus espaços de exposição antes de preparar nossas aulas, porém esta é mais uma argumentação de como é importante o professor conhecer e ser fruidor de arte, de frequentar museus e exposições temporárias em que se pode encontrar a obra original do artista com toda a sua riqueza *técnica* e *poética*. O preparo da aula exige cuidado e pesquisa, como já falamos antes. Envolve saber usar os recursos apropriados para a mediação da arte e também perceber a pluralidade de olhares e focos de leituras com diferentes faixas etárias.

Segundo Dutra Pillar (1999:17), “a leitura de uma obra de arte é uma aventura em que cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significados”.

Portanto, saber apresentar imagens requer técnica e poética, condição tão importante na formação de um professor quanto saber a história da arte, os fundamentos da linguagem e os processos e procedimentos que envolvem a criação artística. Há todo

um conjunto de conhecimentos técnicos, mas que sem o processo de criação da aula levando-se em conta os alunos que participarão dela, da pesquisa e do querer fazer bem-feito, não tem valor em um percurso de educação que visa à aprendizagem significativa. Segundo essa mesma aluna, conhecer obras originais é importante porque:

Principalmente agora com a arte contemporânea, se você professor não tem contato com obras originais, é quase impossível trabalhar com a arte, porque quando você vai apresentar uma obra contemporânea, com o recurso de transparências, como o material dado para o professor na exposição Arte e Sociedade (Instituto Itaú Cultural), na reprodução a obra do Hélio Oiticica parece muito pequena, dá esta impressão, que é bidimensional, na verdade você é quem vai dizer que se trata de uma obra tridimensional e que é maior do que está mostrado na transparência. Então é muito importante o professor conhecer obras originais para ter uma noção melhor. Eu acho que principalmente depois da arte contemporânea é muito importante (Informação verbal - Entrevista: V.F. S.O. -f.- 27 anos/ 2º ano, 2003).

Aqui a aluna/estagiária fala do ensino de arte contemporânea, um aspecto muito interessante de abordar por ser atual, e que se faz necessário trazer para a sala de aula porque há muita dificuldade em ensinar arte produzida no nosso tempo, é mais comum ver o trabalho em sala de aula partindo de obras modernistas.

O museu pode mudar ou ampliar o conhecimento técnico do professor? Qual o grau de influência na ação educativa do professor na escola? Segundo os relatos que se seguem:

Muda assim uns 100%, sem dúvida, porque você aprende a ver a obra de arte com outros olhos, na medida em que você vai a uma exposição e sem querer você vê o monitor comentando sobre a obra, de repente você não tinha entendido, você não tinha uma visão daquele trabalho, que realmente o artista queria passar, então começa a analisar, volta a avaliar, que você já viu várias vezes mais não tinha enxergado aquilo, então, você também passa isto para o seu aluno, e eles também questionam você e então, você cresce muito, e não só chegar na sala de aula, dar um texto e ver uma imagem e ponto final. Você passa a questionar o que é uma obra de arte, o que ela passa a lhe dizer e como era o artista, como era aquela época, os questionamentos se multiplicam. E isto melhora muito o seu trabalho, em sala de aula (Informação verbal - Entrevista: J.F.S.V. -f.- 24 anos/3º ano, 2003).

Eu trabalhei mostrando obras em papel (reproduções) e depois propus um trabalho na Pinacoteca, para que eles soubessem justamente onde existem estas obras. Principalmente a Pinacoteca (...), para mostrar

para eles que aquilo também é real (Informação verbal - Entrevista: A.A.F.G. -f. - 27 anos/3º ano, 2003).

Sobre a dimensão estética, Terezinha Rios (2001:97) diz que “a sensibilidade e a criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano”.

Isso significa, segundo a autora, que o trabalho docente também deve ser permeado por beleza, que visa ao bem, ao fazer bem-feito, com técnica, sem perder a emoção. Neste relato, percebemos que a aluna/estagiária que já trabalhava no ensino de arte com crianças de educação infantil sonha que o trabalho que ela realiza agora tenha projeção:

Acho que tem que plantar semente de uma coisa, uma idéia (...) E se um dia eles me encontrarem e lembrarem que um dia eu levei eles a um museu, se lembrarem de alguma coisa que eu expliquei, e falarem: - Eu fui ao museu porque você me levou! Para mim já está bom demais! Eu vou ficar muito feliz! (Informação verbal - Entrevista: E.F.C.J. -f.- 39 anos/3º ano, 2002).

Ao projetar o resultado de uma vida de trabalho com beleza, com “boniteza”, utilizando as palavras de Paulo Freire (1996), o professor se constrói e se afirma enquanto sujeito. Portanto, a formação docente envolve tanto formação técnica como educação estética, não apenas no campo de arte, como já abordamos neste trabalho, mas também ações que pratiquem o fazer bem, fazer de forma bela. Vigotsky (2001:352) diz que a educação estética deve ser introduzida na vida não como uma área específica do conhecimento, mas na relação com o cotidiano. Porém, a aproximação do homem à produção artística por meio de exercícios de apreciação e reflexão e pela experiência estética, aprofundada no capítulo 3, proporciona a elaboração de habilidades de interpretação de mundo, em que “ação, sentimento e significação são uma só coisa” (Dewey, 1949:16).

Como já dissemos, o fato de estudantes de arte conviverem por um período com obras de arte dentro do museu, por meio de estágios, garante que este aluno, após sua formação, terá beleza nas suas ações educativas. O que esta experiência busca é

propiciar o exercício de uma educação estética. Colocar beleza no agir é uma escolha pessoal e moral; porém, como educadora é minha responsabilidade indicar caminhos, mas a escolha há de ser do aluno e de quanto ele investir nesta atitude consciente em sua ação. O estágio na forma apresentada neste trabalho pode ser um dos caminhos para a elaboração da dimensão estética na formação de professores de arte.

As outras dimensões da competência do professor fundamentadas em Terezinha Rios (2001:108 e 109) são a ética e a política, que estão ligadas às dimensões técnica e estética.

A dimensão ética abraça a técnica, a estética e a política, porque estas ganharão significado na ação norteada por princípios éticos. Essa é uma questão importante no processo de formação de professores, pois o ensino não pode estar alheio à formação moral, e a sua ressonância na prática futura não poderá estar pautada em posturas que não contenham a dimensão ética. Precisamos, então:

...reafirmar que, para um professor competente, não basta dominar bem conceitos de sua área - é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo - é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente - é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária (RIOS, 2001:108)

A reflexão ética implica pensar nos valores da sociedade à qual pertencemos, como também pensar sobre os nossos valores que refletem quem somos, o que fazemos e o que buscamos realizar. O espaço do museu proporciona situações e encontros que podem desencadear a reflexão a respeito da vida e de nós mesmos. O relato a seguir apresenta um momento de reflexão expressada na experiência estética de um aluno/estagiário:

...quando eu comecei o estágio na Pinacoteca, tinha uma exposição assim: Tinha uma gaiola, em forma de portão e tinha umas pombas dentro, eu não lembro o artista. E todo o final de semana algumas pombas eram soltas, e ficava no Octogno, e cada final de semana ia soltando uma pomba, eu não cheguei a ver todas as pombas serem soltas mais era interessante, eu gostei muito... Porque era a forma de um portão, uma gaiola com forma de portão, então tinha este negócio

de liberdade, e as pombas sendo soltas. A pomba para mim, um pássaro sendo solto, dá aquela sensação de liberdade. Eu gosto de ficar livre, solto, é bom fazer da sua maneira (Entrevista: F.T.N. -m. - /22 anos, /2º ano, 2003).

Sobre a dimensão política, podemos dizer que se envolver com a educação é assumir um envolvimento social, provocar uma aprendizagem reflexiva e desencadear transformações sociais.

Podemos afirmar que a formação do professor exige muitas dimensões, que uma educação pautada em transmitir conhecimento apenas técnico sem a concepção de *poiésis* não dá conta dessas questões. A vivência, a essência das coisas, o aprendizado significativo e a reflexão sobre todas as dimensões da competência do professor apontadas aqui pelas luzes teóricas de Terezinha Rios, Paulo Freire e outros autores mostram-nos a necessidade de pensar a formação de professores.

Considerações finais



Figura 33.. UTUARI, Solange. *Alunos realizando estágios*, 2003.Foto, 2003

forma
reforma
disforma
transforma
conforma
informa
forma

(GRUINEWALD,apud.ARANHA,1986:412).

Esta pesquisa revelou a complexidade da formação do professor de arte. Diante dessa complexidade, percebi o quanto o professor formador precisa antes trabalhar as suas dimensões.

Mostrou o processo de formação a partir dos estágios, em que pessoas estão envolvidas com a sua construção profissional, ao mesmo tempo em que estão no mundo para compreender, sentir e viver este mundo.

A oportunidade de realizar estágio no museu colocou o aluno em contato direto com obras de arte, artistas, técnicos e educadores, ampliando o seu referencial prático/teórico, além do repertório cultural.

O meu trabalho de professora e pesquisadora foi sendo construído na observação e análise da construção da formação dos meus anos. Tanto pesquisadora quanto sujeitos participantes acredito que cresceram nesta vivência.

A partir dos relatos, concluímos que os alunos/estagiários consideram importante ter passado pela experiência de estagiar no museu, mas também aprenderam a valorizar o estágio na escola, pois foi possível estabelecer diálogo entre o ensino de arte no museu e na escola.

A experiência de realizar estágio no museu aqui analisada apresentou vários pontos animadores que nos motivam a buscar novas parcerias e evidenciou o quanto o museu contribui para a formação inicial de professores de arte e a colaboração que a universidade pode oferecer a atividades e projetos elaborados e executados pela ação educativa.

As leis que regulamentam o estágio nas licenciaturas sofreram alterações durante o período desta pesquisa, o que nos fez reelaborar nosso atual projeto pedagógico dentro da disciplina de Prática de ensino - estágios supervisionados e sugere continuidade desse trabalho de investigação.

Durante esta pesquisa, observei que houve momentos de reflexão sobre o que é ser professor de arte, como ensinar arte e para quê. O foco do trabalho foi investigar como aconteceu a construção da formação profissional e sensível desses alunos no espaço do museu, que forneceu possibilidades de o aluno/estagiário vivenciar



experiências estéticas e conhecimentos pertinentes à educação e arte, que envolveram pensamentos subjetivos e objetivos fundamentais no processo de tornar-se professor de arte.

A abordagem fenomenológica possibilitou uma visão mais respeitosa dos processos individuais, das várias leituras sobre a experiência de estagiar que aparecem nesta pesquisa.

As questões teóricas/práticas trabalhadas na universidade foram apontadas pelos alunos em diferentes perspectivas, ainda que nem todos tenham vivenciado o mesmo campo de estágio (Pinacoteca) e o mesmo currículo (universidade). Levamos em conta o fato de que, embora o espaço fosse o mesmo, o tempo e as situações eram diversas, pois em cada período de estágio os grupos de alunos tiveram contato com diferentes projetos e ações do setor educativo, além da programação (Programa Educativo para Públicos Especiais, Projeto Bem-vindo Professor, A Família no Museu, Ciclo de palestras sobre História da Arte, exposições temporárias e acervo permanente, entre outras atividades).

Podemos dizer que a visão de mundo, experiências anteriores, valores e gostos pessoais influenciaram suas interpretações a respeito do conhecimento apresentado. Dessa forma, o olhar sobre aquilo que era aprendido foi focalizado de maneira diferenciada por cada aluno/estagiário, alcançando graus de significação distintos. Mas, independentemente das histórias pessoais, a presente pesquisa mostrou a necessidade de pensar a formação de professores de arte em uma abordagem de aprendizagem significativa, para constituir um movimento de resignificação do aprender e ensinar no ensino universitário, no qual o aprender arte está conectado com o ensinar arte no espaço da arte. Essa proposta traz a concepção de conhecimento dinâmico que exerce ressonância na vida social e cultural do aprendiz (aluno/futuro professor).

Percebemos a necessidade de formar um professor intelectual, apreciador de arte, consciente do seu papel diante dos desafios que se apresentam na era da educação planetária. Um professor reflexivo, autor do seu trabalho e agente de transformação social.

Pessoas conscientes que não vão conseguir salvar todas as estrelas-do-mar, mas farão diferença!



Bibliografia

- ABRAMOVICH, Fani. *Quem educa quem?* São Paulo: Summus, 1985.
- ARANHA, M.L.de A. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Guia da história da arte*. Lisboa: Estampa, 1992.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 1989.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. *Arte-educação: leitura de subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAYER, Raymond. *História da Estética*. Lisboa: Estampa, 1993.
- BOYER, Carl B. *História da matemática*. São Paulo: Edgar Blucher, 1996.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Fenomenologia do olhar*. In: NOVAES, Adauto. *O olhar*. São Paulo: Companhia das letras, 1988.
- BRASIL. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: Secretária de Educação Fundamental, 1999.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1998.
- BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Cristina. *Questões da Arte: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético*. São Paulo: Moderna, 1999.

CAMPOS, Neide Pelaez. *A construção do olhar estético - crítico do educador*. Florianópolis: UFSC, 2002.

CARVALHO Eide M. Murta. *Pensamento vivo de Da Vinci*. São Paulo: Martin Claret, 1985.

CASTILHO, Alzira. *Parábolas para ler, pensar, refletir, motivar e emocionar*. São Paulo: Panda, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2003 (13ª edição).

_____. *Cultura e Democracia..* São Paulo: Cortez, 2001.

CIRIGLIANO, Gustavo F.G. *Fenomenologia da Educação*. Trad. Isalda Bezerra Tisott. Petrópolis: Vozes, 1969.

CIVITA. *Musas – Graças*. In: *Mitologia*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

COSTELA, Antônio F. *Para apreciar a arte: roteiro didático*. São Paulo: Editora Senac, 2001.

CUNHA, José Auri. *Filosofia: iniciação à investigação filosófica*. São Paulo: Atual, 1992.

DEMO, Pedro. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. *A arte como experiência*- São Paulo: Abril Cultural, 1974.(Coleção: Os pensadores).

_____. *Democracia e educação*. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1952.

_____. *El arte como experiencia..* México: Fondo de Cultura Economica, 1949.

_____. *Experiência e Educação*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1976.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1988

ESTRELLA, Célia Maira da Silva. *Relato de Prática: Visita aos Museus de São Paulo*. São Paulo: Unicsul, 2001(mimeo).



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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1982.

_____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991 (20ª edição).

FREITAS, Verlaine. *Adorno & a arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FERRAZ, Maria Heloisa Correia de Toledo. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERGUSON, John. *Fundamentos da civilização ocidental*. Rio de Janeiro. Zahar, 1973..

FORTUNA, Marlene. *A obra de arte além de sua aparência*. São Paulo: Amablume, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Saber e aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as Perspectivas atuais da educação*. In:

GARNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GONZAGA DUQUE, Luiz. *A arte brasileira..* Introdução e notas Tadeu Chiarelli. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Trad. de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HUNTLEY, H.E. *A divina proporção*. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

HUSSERL, Edmund, *Vida e obra, Investigações Lógicas*. 5º Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1992. (5ª Edição- Coleção: Os pensadores).

_____. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Trad. Urbano Zilles, Porto Alegre: Edipucrs, 2002.



HERNANDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudanças educacionais e projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JOSSO, Marie-Chistine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURENÇO, Maria Cecília França. *Museus Acolhem o Moderno*. São Paulo: Edusp, 1999.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. *A investigação como um dos saberes docentes na formação inicial de professores*. In. NETO, Alexandre Shigunov Elizete Shizue Bomura (org). *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. *Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino*. BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo, 2002.

MAGEE, Bryan. *História da Filosofia*. São Paulo: Loyola, 1998.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*, Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCONDES, Marcos. *Almeida Jr: Grandes artistas brasileiros*. São Paulo: Art Editora, 1985.

MARTINS, Joel. *O enfoque fenomenológico no currículo escolar, como poesis..* In.. FAZENDA, Ivani C.A. (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINS, Mirian Celeste Dias Ferreira. *Aprendiz da arte: trilhas do sensível olhar – pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

_____. *Aquecendo uma transformação-ação: atitudes e valores no ensino de Arte*. In.. BARBOSA (Org). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Didática no ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fluir e conhecer arte..* São Paulo: FTD, 1998.

_____. *O sensível olhar-pensante: Premissas para a construção de uma pedagogia do olhar*. São Paulo: Revista ARTEunesp, 1993 (v.9, p.199-217).



_____. *Mediação: Tecendo encontros sensíveis com a arte*. São Paulo: Arteunesp, 1997. (13:221-234).

_____. e outros. *Mediação arte/público: compartilhando um exercício de pesquisa*. São Paulo: Instituto de Artes/UNESP, 2001 (mimeo).

_____. *O que vemos com um olhar estrangeiro?* In: Boletim Arte na Escola, São Paulo: 30-5-6, nov/dez/2002.

MEIRA, Marly. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MÉNARD, René. *Mitologia Grega – Romana*. Trad. Aldo Della Nina. São Paulo: Fittipaldi Editores Ltda, 1985.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

MONTEIRO, Ana Maria. *A prática de ensino e a produção de saberes na escola*. In: CANDAU (Org). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

MORIN, Edgar. *O enigma do homem: para uma nova antropologia*. Trad. Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Ética, Cultura e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educar na era planetária: o pensamento completo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Trad..Sandra Trabuco Valenzula. São Paulo: Cortez, 2003.

NETO, Alexandre Shigunov (Org). *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

NOVAIS, Adauto. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.



NOVAK, J.D. e GOWIN, D. B. *Aprender a aprender*. Trad. Carla Valadares . Lisboa: Plátano, 1996.

NOVOA, Antonio. *Introdução: Experiências*. In: JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. *Convocações multissensoriais da arte do século*. In: PILLAR, Analice Dutra (Org). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. *Universo da Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

_____. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

_____. *A sensibilidade e o intelecto*. Rio de Janeiro: Campos, 1998.

_____. *A construção do olhar*. In: NOVAES, Adauto (Org). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

OSBONE, Harold. *A apreciação da arte*. São Paulo: Cultrix, 1978.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2002.

O'SULLIVAN, Edmund. *Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI*. Trad. Dinah A. de Azevedo. São Paulo: Cortez, 2004.

OTT, Robert William. *Ensinando crítica nos museus*. BARBOSA, Ana Mae. *Arte – educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

PARSONS, Michael J. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PILLAR, Analice Dutra (Org). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PILETTI, Claudino. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Historia da educação no Brasil*. São Paulo, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1995.

_____(Org). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

POMPEIA, João Augusto. *Arte e Existência*. Santos: Revista Artéria, 1991(v 22.8 e 9).

QUINTÁS, Alfonso López. *Estética*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

RAMÓN, Saturnino. *O Guernika: Arte/Paixão*. Goiana: Editora UFG, 1993.

READ, Herbert. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. trad. Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

RIANI, Dirce Camargo. *Formação do professor: Contribuição dos estágios*. São Paulo. Lúmem, 1996.

_____(Org) *O pensar e o fazer na formação docente: Coletânea de práticas educativas*. São Paulo; Scortecchi, 2000.

RIBEIRO, Claudete. *Psicologia e percepção: um olhar para a Arte*. São Paulo. Arteunesp, 1996(v12.43.54).

RIOS, Terezinha Azeredo. *Comprender e ensinar- Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. *Arte e Cultura: Equívocos do elitismo*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *A percepção: uma teoria semiótica*. São Paulo: Experimento, 1993.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. *A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas*. Campinas: Papirus, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SIMÕES JR, José Geraldo. *O pensamento vivo de Picasso*. São Paulo: Martin Claret, 1985.



SILVA, Janssen Felipe da (Org). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

TEODORO, Antonio (Org). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2003.

TORBERT, Willian. *Aprendendo pela experiência*. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Melhoramentos Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

TOGNARELLI, Vanda Rutkowski. *Entre sobras e luzes da baixada: a construção da escola pública*. São Paulo: Lúmen, 1997.

TREVISAN, Armindo. *Como apreciar a arte: do saber ao sabor: uma síntese possível*. Porto Alegre: AGE, 2002.

TRINDADE, Vitor (Org). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande: UFMS, 2001.

VERGARA, Luiz Guilherme. *Curadorias Educativas. A consciência do Olhar: Percepção Imaginária: Perspectiva Fenomenológica aplicadas à experiência Estética*. In: Anais ANPAP, 1996. (Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, p 240-247).

WOODFORD, Susan. *A arte de ver a arte*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Círculo do livro, 1983.

WEATE, Jeremy. *Filosofia para Jovens: "Penso, logo existo"*. São Paulo: Calles, 1999.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 2001.

ZILLES, Urbano. *A fenomenologia Husserliana como método radical*. In. HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Trad .Urbano Zilles, Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

LISTA DE IMAGENS

Introdução

Figura 01. pg. 01 SEGALL, Lasar. *Fim e começo*. Óleo sobre tela, 61 cm x 78 cm.. 1928 Coleção particular. Imagem disponível em material educativo sobre Retrospectiva do Artista em 2002, Biblioteca do Museu Lasar Segal.

Primeiro Capítulo

Figura 02. pg.19. GRACIANO, Clóvis. *Moleques, Pássaros, Terra, Lua*, óleo sobre tela, 116 x 73 cm . 1969- Acervo do Museu de Arte de São Paulo. Disponível em: **ENCICLOPÉDIA DE ARTES VISUAIS**.

<http://www.itaucultural.org.br/bcodeimagens/imagens_publico/000563005013.jpg>.

Tipo: Quick Time Picture. Tamanho: 37125 bytes. Dimensões: 278 x 480 pixels. Acesso em 17 jan. 2003.]

Figura 03. pg.32. UTUARI, Solange. *Oficina de artes visuais - Programa Educação de Jovens e Adultos mantido pela UNICSUL, com a participação dos alunos/estagiários do curso de Educação Artística, 2003*. Foto, 2003(arquivo pesquisadora).

Figura 04. pg.32. GIMENEZ, Maria da Glória Carvalho. *Aluna realizando estágio no museu/acompanhando uma visita monitorada com estudantes. Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2003*. Foto, 2003(Relatório de estágio, aluna: GIMENEZ).

Figura 05. pg.33. HOLNER, Maria José. *Alunas realizando estágio na escola de ensino fundamental. 2003*. Foto, 2003(Relatório de estágio, aluna: HOLNER).

Figura 06. pg.33. TAMBERLINI, Marcos Vicentini. *Alunos e professora em visita a espaços culturais. MAM. 2003*. Foto, 2003. (Relatório de estágio, aluno: TAMBERLINE).

Figura 07. pg.48. COLUCCINI, Lélío. *Leda*, Escultura em bronze, 130 x 60 x 80 cm. 1950. Foto de BOLLESTERO, Alfonso. Imagens para catálogo Público especiais. Visita a partir do roteiro para o Programa Educativo para Públicos Especiais/Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Figura 08. pg. 49. AMARAL, Tarsila . *São Paulo, 1924* - óleo sobre tela, 67 x 90 cm. Foto de BOLLESTERO, Alfonso. Imagens para catálogo Público Especiais. Visita a partir do roteiro para o Programa Educativo para Públicos Especiais/Pinacoteca do Estado de São Paulo, material da ação educativa.

Figura 09. pg.49. GIMENEZ, Maria da Glória Carvalho. *Aluna realizando estágio no museu/acompanhando uma visita monitorada com grupo especial. Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2003*. (Programa Educativo para Públicos Especiais da Pinacoteca do Estado de São Paulo). Foto, 2003 (Relatório de estágio, aluna: GIMENEZ).

Segundo capítulo:

Figura 10. pg.59. HURBERT, Robert. *Projeto de Organização da Grande Galeria do Louvre*, 1796. Óleo sobre tela, 112 cm x 143 cm, 1796. Paris: Museu do Louvre. Disponível em: VISITA VIRTUAL MUSEU DO LOUVRE: <http://www.louvre.fr/img/photos/vmusee01.jpg> Tipo: Quick Time Picture. Tamanho: 16567 bytes. Dimensões: 310 x 208 pixels. Acesso em 18 jan. 2003.

Figura 11. pg.62. Autor desconhecido. *As três graças*. Afresco século I a.C.Pompeia. Disponível:MITOLOGIAGREGA. http://www.humanitiesinteractive.org/ancient/pompeii/400/ex060_12a.jpg. Tipo: Quick Time Picture. Tamanho: 43551 bytes. Dimensões: 400 x 410 pixels. Acesso em 15 fev. 2003.

Figura 12. pg.64. AMAN, Edmond Jean François. *Hesíodo recebendo a inspiração da musa Erato*. Óleo sobre tela, 1870. Los Angeles: County Museum of Art. Disponível em LACMA.http://collectionsonline.lacma.org/mwebimages/EPS_mm/thumb/M86_137.jpg > Tipo: Quick Time Picture. Tamanho: 20936 bytes. Dimensões: 502 x 335 pixels. Acesso em 18 fev. 2003.

Figura 13. pg.65. Autores desconhecidos. *A Sala das Musas*. Conjunto de esculturas em Mármore, período Romano. Roma: Museu do Vaticano. Disponível em: MUSEI VATICANI <<http://www.christusrex.org/www1/vaticano/SC-Muses.jpg>. Tipo: Quick Time Picture. Tamanho: 441446 bytes. Dimensões: 414 x 370 pixels. Acesso em 11 fev. 2003.

Figura 14. pg.67. TADEMA, Dutch Alma . *O poeta favorito*. Óleo sobre tela, 37 cm x 49 cm, 1888. Liverpool/Inglaterra: Lady Lever Art Gallery Liverpool. Disponível em : Art Magick.< <http://www.illusiongallery.com/favorite-poet-t.jpg>>.Tipo: Quick Time Picture. Tamanho: 29141 bytes. Dimensões: 309 x 227 pixels. Acesso em 20 de fev. 2003.

Figura 15. pg. 71. CASTIGLIONE, Giuseppe. *O Salão Carré*-. Óleo sobre tela, 0,69 cm –x 1,03cm,1865.Paris: Museu do Louvre. Disponível em: <http://www.louvre.fr/img/photos/palais/salonca.jpg>.. Tipo: Quick Time Picture. Tamanho: 127224 bytes. Dimensões: 580 x 383 pixels. Acesso em 17 de jan. 2003.

Figura 16. pg.76. FERREIRA. Claudemir Nunes. *Turma de 2003 do Curso de Licenciatura em Educação Artística/UNICSUL*.Foto, 2003.(Relatório de estágio, aluna: GIMENEZ).

Terceiro Capítulo:

Figura 17. pg.90. ALMEIDA JR. *Amolação Interrompida*. Óleo sobre tela, 200 cm 140 cm, 1894. São Paulo. Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo.
LEITE, José Roberto Teixeira. *500 anos de Pintura-uma enciclopédia interativa*.Produtor: Raul Luis Mendes Silva. Editor Multimídia Eduardo MACE.

mk:@MSITStore:D:\PINTBRAS.CHM::/images/foto089.jpg.Dimensões 363 x 508 pixels. Raul Luis Mendes Silva e Log On Informática Ltda. São Paulo, 1999. CD-ROM.

Figura 18. pg.96. BERNADELLI. *Moema*. Escultura em Bronze. Séc. XXI. São Paulo: Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Catálogo: Ciclo de Palestras na Pinacoteca- Século XIX, 2003.

Figura 19. pg.97. BRECHERET, Vitor. *Pietá*. Terra cota. Acervo do século XX. São Paulo. Pinacoteca do Estado de São Paulo. Foto de Maria Stella da Silva, 2003.

Figura. 20. pg 100. SEGALL, Lasar. Detalhe de: *Fim e começo*. Óleo sobre tela, 61 cm x 78 cm.. 1928 Coleção particular. Imagem disponível em material educativo sobre Retrospectiva do Artista em 2002, Biblioteca do Museu Lasar Segal. (Memória, guardada a partir da mediação da professora).

Figura 21. pg. 100. SEGALL, Lasar. *Fim e começo*. Óleo sobre tela, 61 cm x 78 cm.. 1928 Coleção particular. Imagem disponível em material educativo sobre Retrospectiva do Artista em 2002, Biblioteca do Museu Lasar Segal. (Imagem descoberta no museu ante o original).

Figura 22. 1. pg.104. PICASSO, Pablo Ruiz. *Mãe do artista*, Pastel sobre papel. 1896. Museu Pablo Picasso – França. Disponível em: PICASSO ANO A ANO. <http://www.picasso.com/madremia/an/1896.t.jpg>. Tipo: Quick Time Picture. Tamanho: 127224 bytes. Dimensões: 246 x 582 pixels. Acesso em 11 de maio, 2003.

Figura 22. 2. pg.104. PICASSO, Pablo Ruiz. *Detalhe de Guernica*, Óleo sobre tela. 1937. Museu Nacional Centro de Arte Reino Sofia – Madri. In: STRICKLAND, Carol. *Arte comentada; da pré-história ao pós-moderno*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.(pg. 137).

Figura 23. pg. 105. MICHELANGELO, di Ludovico Buonarroti Simoni. *Pietá*.. Mármore. Altura: 1,74 m. 1497 Roma: Basílica de São Pedro, Vaticano. In: RICHMOND, Robin. *Michelangelo, Escultor.Pintor.Poeta*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.(pg.16).

Figura 24. pg.107. PICASSO, Pablo Ruiz. Desenho de detalhe da obra: *Guernica*, 1937. Museu Nacional Centro de Arte Reino Sofia – Madri. (). In: RAMÓN, Saturnino. *O Guernika: Arte/Paixão*. Goiana: Editora UFG, 1993. (pg.103).

Figura 25. pg.107.. MICHELANGELO, di Ludovico Buonarroti Simoni. Desenho com base em *Pietá*.. Mármore. Altura: 1,74 m. 1497 Roma: Basílica de São Pedro, Vaticano. a partir de *La Pietá*. In: RAMÓN, Saturnino. *O Guernika: Arte/Paixão*. Goiana: Editora UFG, 1993. (pg.104).

Figura 26. pg.107. Desenho a partir de *Pietá* de Brecheret. (Desenho feito pela pesquisadora)

Figura 27. pg. 112. PORTINARI, Candido. *Retirantes*. Óleo sobre tela, 190 x 180 cm. 1944. São Paulo. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. In: LEITE, José Roberto Teixeira. *500 anos de Pintura- uma enciclopédia interativa*. Produtor: Raul Luis Mendes Silva. Editor Multimídia Eduardo MACE. mk:@MSITStore:D:\PINTBRAS.CHM::/images/foto07.60jpg. Dimensões 482 x 508 pixels. Raul Luis Mendes Silva e Log On Informática Ltda. São Paulo, 1999. CD-ROM.

Figura 28. pg. 115. ALEXANDRINO, Pedro. *Cozinha na roça*. 1894, óleo sobre tela, 1,31 cm x 1,10 cm,. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo. In: LEITE, José Roberto Teixeira. *500 anos de Pintura- uma enciclopédia interativa*. Produtor: Raul Luis Mendes Silva. Editor Multimídia Eduardo MACE. mk:@MSITStore:D:\PINTBRAS.CHM::/images/foto06.96jpg. Dimensões 433 x 508 pixels. Raul Luis Mendes Silva e Log On Informática Ltda. São Paulo, 1999. CD-ROM.

Figura 29. pg. 119. Candido Portinari. *Mestiço*. Óleo sobre tela, 0,81 cm x 0,65 cm. 1934. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo. In: LEITE, José Roberto Teixeira. *500 anos de Pintura- uma enciclopédia interativa*. Produtor: Raul Luis Mendes Silva. Editor Multimídia Eduardo MACE. mk:@MSITStore:D:\PINTBRAS.CHM::/images/foto07.21jpg. Dimensões 405 x 508 pixels. Raul Luis Mendes Silva e Log On Informática Ltda. São Paulo, 1999. CD-ROM.

Figura 30. pg. 122. ALMEIDA JR. *O caipira picando fumo*, 1893, óleo sobre tela, 199 cm x 140 cm.. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo. In: LEITE, José Roberto Teixeira. *500 anos de Pintura- uma enciclopédia interativa*. Produtor: Raul Luis Mendes Silva. Editor Multimídia Eduardo MACE. mk:@MSITStore:D:\PINTBRAS.CHM::/images/foto02.03jpg. Dimensões 350 x 488 pixels. Raul Luis Mendes Silva e Log On Informática Ltda. São Paulo, 1999. CD-ROM.

Quarto capítulo:

Figura 31. pg. 127. CÂMARA, João. *Noite*. Acrílico e óleo sobre tela, 180 x 580. 2001. Coleção do artista. Catálogo exposição do Artista em 2001. Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Figura 32. pg. 136. Portinari. *A criança Morta*. Óleo sobre tela. 180 x 190 cm. 1944. São Paulo: MASP. Museu de Arte de São Paulo.

1. Imagem retirada da Internet:

Disponível em: <http://www.portinari.org.br/IMGs/jpgobras/OAm_2735.JPG> Tipo: Quick Time Picture. Tamanho: 98335 bytes. Dimensões: 200 x 189 pixels. Acesso em 23 janeiro, 2004.

2. Imagem retirada de livro de História da Arte: CIVITA. *Gênios da Pintura*. São Paulo: Abril, 1967.

3. Imagem retirada de enciclopédia eletrônica (CD-ROM). In: LEITE, José Roberto Teixeira. *500 anos de Pintura- uma enciclopédia interativa*.

Produtor: Raul Luis Mendes Silva. Editor Multimídia Eduardo MACE.
mk:@MSITStore:D:\PINTBRAS.CHM::/images/foto07.60jpg.Dimensões 482 x 508
pixels. Raul Luis Mendes Silva e Log On Informática Ltda. São Paulo, 1999. CD-ROM.

Considerações finais:

Figura 33. pg. 141. UTUARI, Solange. *Alunos realizando estágios*, 2003. Foto, 2003 (arquivo pesquisadora).

IMAGENS EM TRANSPARÊNCIA:

Transparência 01. UTUARI, Solange. Foto. *Solange*, 2004. Foto.

Transparência 02. Imagem em transparência. UTUARI, Solange. Aluna Maria José. Foto, 2004.

Transparência 03. Imagem em transparência. UTUARI, Solange. Aluna Maria Fanny. Foto, 2004.

Transparência 04. Imagem em transparência. UTUARI, Solange. Aluna Suzana. Foto, 2004.

QUADROS DEMONSTRATIVOS:

Quadro 1.pg.31– Estrutura do estágio no segundo ano de Licenciatura em Educação Artística.

Quadro 2.pg.31 - Estrutura do estágio no terceiro ano de Licenciatura em Educação Artística.

Quadro 3. pg. 39 .– Modelo de Ficha para registro das atividades de estágio na escola pública.



