



2010000605

T/UNESP
707
072d

Diálogos e reflexões
com educadores:

A instituição cultural
como potencialidade na
formação docente



BIA

ERICK ORLOSKI

Acomp. 06 anexos
(1 vol. espiral + 1 caixa
com 05 folhetos)

São Paulo - 2005

De uma coisa, qualquer texto necessita: que o leitor ou a leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa. É isto o que este texto espera de você,...

Paulo Freire



Agradecimentos

A Prof. Dr. Marcos Carlos Martins, pela orientação científica e presente, pelo diálogo, pelas reflexões, pela paciência e pelo exemplo do acadêmico de um profissional reflexivo.

A Prof. Dr. Rogério Goulhar, pela orientação, disponibilização e aproveitamento educacional de tantas projetos, diálogos e reflexões, além da contribuição em meu ensino de qualificação.

A Prof. Dr. Lúcia Christov, pelas orientações, indicações sobre a arte, a educação e a ciência, tanto em suas aulas como em meu ensino de qualificação.

Aos professores André A. de Amaral B. e Sérgio, Fábio M. L. de Aguiar, Maria Lúcia L. de Paula, Cleonice, Cleonice M. M. Pinto e Pio de Jesus Ferreira, por aceitarem fazer as avaliações, contribuindo fundamentalmente para esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. José C. Feres, à Prof. Dr. Sônia G. Pinheiro e à Prof. Dr. M. Inês de Almeida, pela oportunidade de participar da disciplina. Formação de professores: práticas pedagógicas contemporâneas, que foi fundamental à esta pesquisa.

A Prof. Dr. Ana (Mãe Bárbara) pela amor e companheirismo em absolutamente tudo, incondicionalmente.

Aos meus pais, Alberto Tarcila pelo amor e companheirismo, que apesar de nunca terem entendido exatamente o meu trabalho, sempre me apoiaram em minhas decisões, também em equipe.

À Ana Amália, que me abriu muitas portas para o ensino de arte.

A todos os professores do Instituto de Artes que contribuíram para a formação de uma equipe de pesquisa, pela apoio e em especial Inês, pelas orientações, indicações e sugestões durante esta pesquisa.

Ao Centro Cultural Banco do Brasil no São Paulo, pelas disponibilidades de trabalho e de espaço.

Agradecimentos

A Profª Drª Mirian Celeste Martins, pela orientação cuidadosa e presente, pelo diálogo, pelas reflexões, pela amizade e pelo exemplo do exercício de um professor reflexivo.

A Profª Drª Rejane Coutinho, pela amizade, companheirismo e aprendizado educacional de tantos projetos, diálogos e reflexões, além da contribuição em meu exame de qualificação.

A Profª Drª Luiza Christov, pelas questionadoras interfaces entre a arte, a educação e a ciência, tanto em suas aulas como em meu exame de qualificação.

Aos professores Andréa A. do Amaral S. e Biella, Edna M. L. de Jesus, Maria Lúcia L. do Prado, Oriovaldo Campos M. M. Pinto e Pio de Souza Santana, por aceitarem fazer as entrevistas, contribuindo fundamentalmente para esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. José C. Fusari, à Profª Drª Selma G. Pimenta e à Profª Drª M. Isabel de Almeida, pela oportunidade de participar da disciplina *Formação de professores: tendências investigativas contemporâneas*, que foi fundamental à esta pesquisa.

A Profª Drª Ana Mae Barbosa, pelos infindáveis ensinamentos, seja por seus livros, seja pessoalmente.

Ao Alberto Tembo pela ajuda com a língua inglesa além de produtivas conversas.

A toda equipe do *arteducação produções*, pela parceria nos trabalhos e pelo desafio e o prazer de trabalhar em equipe.

A todos os professores do Instituto de Artes que contribuíram para minha formação, aos funcionários pelo apoio e ao próprio Instituto, palco de momentos tão importantes de minha vida nos últimos dez anos.

Ao Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo, pelas oportunidades de trabalho e de pesquisa.



Ao Coutinho, Sueli e Evelise pelo apoio técnico-operacional para a produção e impressão dos volumes.

A todos os amigos e familiares que souberam compreender minha ausência, em especial nessa reta final.

À minha esposa Chris, que além de todo amor e companheirismo, no casamento e no trabalho, ainda foi a mais fantástica designer possível para este trabalho.

Aos meus pais, pelo amor, pelo apoio e a possibilidade de estudo desde a infância.

A todos que acreditam e lutam para uma educação de qualidade no Brasil e no mundo.

Formação de educadores – reflexão – diálogo – experimentação – arte-educação

Resumo

ORLOSKI, Erick. **Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente**. São Paulo, Instituto de Artes/UNESP, 2005 (dissertação de mestrado).

A partir de *Diálogos e reflexões com educadores*, um projeto de formação contínua de educadores em arte no Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo, desenvolvo uma reflexão sobre a potencialidade da instituição cultural na formação docente. A fundamentação teórica está centrada em três conceitos principais: pensamento reflexivo e experiência estética, a partir de John Dewey (1959,1994), e professor reflexivo, a partir de Donald Schön (1992,2000) e Selma Garrido Pimenta (2002). Além da análise dos conceitos e descrição do projeto, foram selecionados cinco educadores participantes, que foram entrevistados.

Como o projeto *Diálogos e reflexões com educadores* acompanha o calendário de exposições do Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo, estabeleço uma relação entre as cinco exposições do ano de 2003 na instituição com cada capítulo da dissertação. Na Introdução – *Paisagens, paisagens, paisagens...* são apresentados genericamente a pesquisa e seu histórico; no Capítulo I – *Andy Warhol e Keith Haring*: John Dewey e Donald Schön, encontro de mestres e discípulos, me aprofundo nos conceitos e autores que fundamentam a pesquisa; no Capítulo II – *Ordenação e vertigem*: descrição do projeto *Diálogos e reflexões com educadores* e suas características, tal qual o nome do capítulo, faço uma descrição detalhada do projeto; no Capítulo III – *Pele, alma*: depoimentos de educadores participantes do projeto, desenvolvo a análise das cinco entrevistas realizadas; e as considerações finais ficam para o Capítulo IV – *Claraluz*: considerações finais, em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas.

Procurei desenvolver de maneira integrada ao desenvolvimento de todo o trabalho uma reflexão sobre a própria realização desta pesquisa e do próprio ato de escrever uma dissertação, tendo em vista a pesquisa em arte e educação, além do próprio exercício do pensamento reflexivo.

Formação de educadores – reflexão – diálogo – experiência – arte-educação



Abstract

ORLOSKI, Erick. **Dialogues and reflections with educators: the cultural institution as potentiality in teaching formation**. São Paulo, Instituto de Artes/UNESP, 2005 (master dissertation).

From *Dialogues and reflections with educators*, a project that works with continuous formation of educators in art, taking place at Centro Cultural do Banco do Brasil, in São Paulo, I develop a reflection about the potentiality of the cultural institution in teaching formation, based on three main concepts: reflective thought and aesthetic experience, according to John Dewey (1959,1994), and reflective professor, according to Donald Schön (1992,2000) and Selma Garrido Pimenta (2002). Beside the analysis of the concepts and description of the project, five educators of the project in the year of 2003 of which analyzed interviews had been made were selected.

As the project *Dialogues and reflections with educators* follows the calendar of exhibitions of São Paulo's Centro Cultural do Banco do Brasil, I set up a relation among the five exhibitions of the year of 2003 in the institution with each chapter of the dissertation. In the Introduction - Landscapes, landscapes, landscapes... the research and its description are generically presented; in Chapter I - Andy Warhol and Keith Haring: John Dewey and Donald Schön, meeting of masters and disciples, I go deep into the concepts and authors who base the research; in Chapter II - Ordination and vertigo: description of the project *Dialogues and reflections with educators* and its characteristics, such as the name of the chapter, I make a detailed description of the project; in Chapter III - Skin, soul: statements of participant educators of the project, I develop the analysis of the five interviews; and the final consideration is left for the Chapter IV - Claraluz: final consideration, in the tram of light, shades and perspectives.

I aimed to develop, in an integrated way to the development of the whole work, a reflection on the very accomplishment of this research and on the act to write a dissertation, focusing the research in art and education, beside the proper exercise of reflexive thought.

Formation of educators – reflections – dialogues – experience – art education



Sumário

Introdução: Paisagens, paisagens, paisagens,...	01
Reverendo antigas paisagens	02
Adentrando novas paisagens	07
 Capítulo I – Andy Warhol & Keith Haring: John Dewey e Donald Schön, encontro de mestres e discípulos	12
A exposição	14
Mestres e discípulos	18
Tendo uma experiência	20
Caderno de esboços	23
John Dewey: um diálogo entre o pensamento reflexivo e a experiência	25
Donald Schön e o conceito de professor reflexivo	40
Das polaróides para as telas	52
 Capítulo II – Ordenação e vertigem: descrição do projeto <i>Diálogos e reflexões com educadores</i> e suas características	55
A exposição	57
Análise ou descrição?	60
Contextualizando o projeto <i>Diálogos e reflexões com educadores</i>	
Breve histórico do Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo	63
Programa educativo	66
Breve histórico da equipe do <i>arteducação produções</i>	67
O piloto <i>Projeto professor: encontros no centro</i>	70
O projeto <i>Diálogos e reflexões com educadores</i>	
Descrição do projeto (com base no ano de 2003)	72
Aspectos do projeto	73
Dinâmica dos encontros	76
Olho no olho	85

Capítulo III – <i>Pele, alma: Depoimentos de educadores participantes do projeto</i>	87
A exposição	91
Professores: público-alvo	94
Critérios de seleção dos entrevistados	96
Roteiro para as entrevistas	98
Análise das entrevistas	
Andréa Amaral	103
Oriovaldo Campos	109
Pio Santana	116
Maria Lúcia do Prado	122
Edna de Jesus	128
 Capítulo IV – <i>Claraluz: considerações finais, em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas</i>	 134
Uma luz no fim do túnel	135
Peles, almas	140
Aprofundando a análise	
Público: professor	145
Material gráfico oferecido	147
Conteúdo e dinâmica dos encontros	150
Consumação	153
 Referências Bibliográficas	 161
 Bibliografia Consultada	 164
 Anexos (Caderno Anexo)	
Entrevista com Andréa Amaral	169
Entrevista com Oriovaldo Campos	174
Entrevista com Pio Santana	181
Entrevista com Maria Lucia do Prado	190
Entrevista com Edna de Jesus	196



Lista de Imagens

<i>Exposição Paisagens Secretas</i> , 2003, Juliano de Moraes, instalação no CCBB-SP, Fotografia: Rômulo Fialdini	07
<i>Exposição Paisagens no Espaço</i> , 2003, Eduardo Frota, instalação no CCBB-SP, Fotografia: Rômulo Fialdini	08
<i>Exposição Paisagens Ressurgidas</i> , 2003, Frans Krajcberg, CCBB-SP, Fotografia: Rômulo Fialdini	09
<i>Self-portrait in Fright Wig</i> , 1986, Andy Warhol, Polaróide	15
<i>Untitled</i> , 1980, Keith Haring, spray enamel and black ink on paper, 111x138,4	16
<i>Keith Haring</i> , 1986, Andy Warhol, Polaróide	19
<i>Uncle Sam</i> , 1981, Andy Warhol, Polaróide	53
<i>Untitle</i> , 9-Apr, 1985, Keith Haring, acrílica s/ tela, 152,40x152,40 cm	53
<i>Canecas</i> , sem data, Arthur Bispo do Rosário, Madeira, metal e papelão, 110 x 50 x 13 cm, Acervo Museu Bispo do Rosário, Rio de Janeiro, RJ, Fotografia: Claudia Martins	58
<i>Borrachas</i> , sem data, Arthur Bispo do Rosário, Madeira, papelão, borracha e metal, 109 x 57 x 8 cm, Acervo Museu Bispo do Rosário, Rio de Janeiro, RJ, Fotografia: Claudia Martins	58
<i>A Ponte Impossível</i> , 1998, Sandra Cinto, pintura automotiva sobre madeira e mdf, 120 x 300 x 50 cm, Coleção Ricardo Trevisan, São Paulo, SP, Fotografia: Gal Oppido	61
<i>Sem Título</i> , 2003, Sandra Cinto, Desenho sobre parede, 390 x 420 cm, Cortesia Galeria Casa Triângulo, São Paulo, SP, Fotografia: Gal Oppido	61
<i>Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo</i> , Fachada, Fotografia de divulgação	63
<i>Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo</i> , Ambiente Interno	64
<i>Exposição Metro: a metrópole em você</i> , 2001, CCBB-SP, Fotografia: André Stolarski	65
<i>Educadora atende grupo escolar na exposição Ordenação e Vertigem</i> , 2003, Acervo e fotografia: arteducação produções	66
<i>Projeto professor: encontros no centro</i> , 2002, Acervo e fotografia: arteducação produções	70
<i>Professor observa encarte durante encontro</i> , 2003, Acervo e fotografia: arteducação produções	75
<i>Olho no Olho</i> , 2003, Nelson Leirner, Instalação, Fotografia: Gal Oppido	85



<i>Construção Orgânica com Propriedades Morfológicas de Relacionamento, A Feto Gravitacional. Oba!, Dez 2002, Ernesto Neto, Tule de lycra, malha de poliamida, isopor, 1.535 x Ø150 cm, Coleção do artista, Rio de Janeiro, RJ, Fotografia: Rômulo Fialdini</i>	89
<i>Sem título (Tatto 6 A and B), 1997, Rosângela Rennó, Fotografia P&B digital (processo Íris) sobre papel Sommerset, 111 x 160 cm, Cortesia Galeria Fortes Vilaça, São Paulo, SP, Fotografia: Rômulo Fialdini</i>	90
<i>Sem título (Tatto 4), 1997, Rosângela Rennó, Fotografia P&B digital (processo Íris) sobre papel Sommerset, 111 x 81 cm, Coleção Suzana e Ricardo Steinbruch, São Paulo, SP, Fotografia: Rômulo Fialdini</i>	90
<i>Sem título (Tatto 1), 1997, Rosângela Rennó, Fotografia P&B digital (processo Íris) sobre papel Sommerset, 111 x 81 cm, Cortesia Galeria Fortes Vilaça, São Paulo, SP, Fotografia: Rômulo Fialdini</i>	90
<i>Azulejaria em carne viva, 1999, Adriana Varejão, Madeira, alumínio, poliuretano e tinta a óleo, 220 x 160 x 30 cm, Coleção Isabella Prata e Idel Arcuschin, São Paulo, SP, Fotografia: Rômulo Fialdini</i>	92
<i>Entrevista com Andréa Amaral, 2004, Fotografia: Christiane Coutinho</i>	97
<i>Entrevista com Pio Santana, 2004, Fotografia: Christiane Coutinho</i>	97
<i>Entrevista com Edna de Jesus, 2004, Fotografia: Fábio Tremonte</i>	97
<i>Entrevista com Maria Lúcia do Prado, 2005, Fotografia: Erick Orloski</i>	97
<i>Entrevista com Oriovaldo Campos, 2004, Fotografia: Christiane Coutinho</i>	97
<i>Entrevista com Andréa Amaral, 2004, Fotografia: Christiane Coutinho</i>	103
<i>Oficina da exposição Ordenação e Vertigem, 2003, Acervo e fotografia: arteducação produções</i>	107
<i>Entrevista com Oriovaldo Campos, 2004, Fotografia: Christiane Coutinho</i>	109
<i>Ambientação da sala de oficinas da exposição Ordenação e Vertigem, 2003, Acervo e fotografia: arteducação produções</i>	103
<i>Entrevista com Pio Santana, 2004, Fotografia: Christiane Coutinho</i>	116
<i>Entrevista com Maria Lúcia do Prado, 2005, Fotografia: Erick Orloski</i>	122
<i>Entrevista com Edna de Jesus, 2004, Fotografia: Fábio Tremonte</i>	128
<i>Lumen, 2003, Regina Silveira, Intervenção na arquitetura, Projeção de imagem digital, Fotografia: João Musa</i>	137



Paisagens, paisagens, paisagens...

"Paisagens, paisagens, paisagens..." é um percurso, que vai da infância de quem chegou ao plano universitário e acadêmico, e daí ao espaço-paisagem. (Dulce Hoffer 1997, p. 9)

Revista Paisagens

Do início da década de 1970, a pesquisadora atua em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas no Instituto de Artes da UNESP, até o ingresso no mestrado em 1983, transcorrendo um período de 12 anos. Ela relatou afirmar que o período foi suficiente para o desenvolvimento de uma trajetória de pesquisa, com o desenvolvimento entre quatro anos de uma série gradativa em experiências de pesquisa e atuação em estreita relação direta com a configuração de um projeto de pesquisa.

Este percurso também se deu em conexão, quando já apresentava uma clara pretensão de entender profundamente o tema da pesquisa – ao menos para o mestrado – dentro e fora da UNESP. Nesse mesmo ano, as paisagens de minha formação, de meus colegas, bem como o ambiente acadêmico, não despertaram para a relevância educacional, cultural e social do tema da pesquisa, mas um interesse profissional e político de contribuir para a formação de uma paisagem.

Durante o tempo de atuação, houve um primeiro engajamento com a paisagem da formação, quando, em 1976, com 25 anos, fui projeto de arquitetura para o Instituto de Artes (1987), onde trabalhei durante 10 anos sob o grande educador Paulo Freire. Minha atuação educacional e acadêmica nesse período, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Freire, foi fundamental para a formação inicial e o desenvolvimento da pesquisa (1988). O mestrado foi realizado em um território de mesmo nome, realizado no Instituto de Artes, mantendo-se a mesma orientação e o mesmo de arte como Prof. Dr. Ana Maria Barbosa, Prof. Dr. Maristela Figueiredo, Prof. Dr. Roberto Ferraz, além de outros.

INTRODUÇÃO

**Paisagens,
paisagens,
paisagens,...**

Introdução: Paisagens, Paisagens, Paisagens...

"Paisagens, paisagens, paisagens..." é um percurso, que vai do subsolo de nossos desejos ao plano consciente e combativo, e daí ao espaço puro.
Denise Mattar (2003,p.9)

Revendo antigas paisagens

Do término da graduação em 1998, na Licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes da UNESP, até o ingresso no mestrado em 2003, transcorreu um período de quatro anos. Seria precipitado afirmar que o período foi suficiente para o alcance de uma maturidade intelectual, mas certamente estes quatro anos de uma *nova graduação* em experiências profissionais e estudos foram extremamente férteis para a configuração de um projeto de pesquisa.

Este processo teve início ainda na graduação, quando já apresentava uma clara pretensão de enveredar pela carreira acadêmica e com o tema de pesquisa – ao menos para o mestrado – definido: a formação de educadores em arte. As defasagens de minha formação, de meus colegas, bem como o contato com outros educadores, me despertaram para a relevância educacional, cultural e social do tema, que gerou em mim um interesse profissional e político: de contribuir para a formação de melhores educadores.

Durante o terceiro ano da graduação tive meu primeiro envolvimento com a pesquisa através de uma bolsa de iniciação científica do CNPq, com título *Um projeto de ação cultural para o Instituto de Artes* (1997), onde tomei contato com idéias do grande educador Paulo Freire. No último ano, junto de outros alunos da graduação, desenvolvi um projeto, sob orientação do Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, intitulado *Por uma redefinição da formação inicial e contínua do profissional do ensino de arte* (1998). O mesmo teve como culminância um seminário de mesmo nome, realizado no Instituto de Artes, reunindo nomes importantes para o ensino de arte como Prof^a Dr^a Ana Mae Barbosa, Prof^a Dr^a Mariazinha Fuzari e Prof^a Dr^a Maria Heloísa Ferraz, além de outros.



Houve uma colaboração fundamental da Profª Drª Mirian Celeste Martins com o projeto, contribuindo com sugestões para o nome do projeto, além da sugestão dos palestrantes e o levantamento das questões prementes em relação ao ensino de arte na ocasião. Entre 1999 e 2002, também cursei na qualidade de ouvinte duas disciplinas – uma da graduação e outra da pós-graduação – ministradas pela professora, ambas referentes ao ensino de arte.

Destes contatos pude notar uma grande identificação de pensamentos e objetivos educacionais, entre a referida docente e eu. Qual não foi a minha satisfação ao saber que, ao ingressar na pós-graduação, a mesma seria minha orientadora. Tive já a certeza que desenvolveríamos um bom trabalho em conjunto novamente.

Dos caminhos profissionais, entre passagens pelo ensino formal em escolas de ensino fundamental e médio, um outro contato foi fundamental e enriquecedor: com a equipe do *arteducação produções*, da qual hoje sou integrante. Junto a esta equipe de artistas e arte-educadores, fundada pelas professoras Ana Amália Barbosa, Sofia Fan e pela Profª Drª Rejane G. Coutinho, tenho trabalhado em diversos projetos relativos ao ensino de arte e mediação cultural e social, em diferentes instituições culturais, tais como o Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo – CCBB-SP, onde é desenvolvido o projeto *Diálogos e reflexões com educadores*.

O projeto se constitui em encontros voltados para educadores, tendo como conteúdo as próprias exposições de artes visuais que ocorrem na instituição, onde os participantes têm a oportunidade de visitar a mesma e se aprofundar em questões mais específicas do universo da arte e do ensino de arte, tendo em vista um possível trabalho em sala de aula. A cada exposição é oferecido um encontro específico, incluindo um material gráfico impresso, especialmente desenvolvido para o projeto, contendo informações, propostas e imagens referentes ao assunto abordado. Os encontros são gratuitos e abertos a educadores e interessados em geral, não apenas à arte-educadores.

Embora tenham se consolidado no atual formato apenas no ano de 2003, encontros similares já aconteciam desde 2001, ano de abertura da instituição, como um projeto piloto chamado *Projeto professor - encontros no centro*. Este fazia parte da chamada ação educativa, projeto responsável pelos arte-educadores que atendem ao público visitante das exposições, da qual o *arteducação produções* teve a oportunidade de coordenar em diferentes momentos.



Encontros como estes não são criação nem exclusividade do CCBB-SP e em muitos dos principais museus e instituições culturais da cidade, que possuem um programa educativo, existe um programa similar. O foco principal de uma ação como esta é a de melhor preparar e/ou estimular o trabalho do educador que pretende levar seu grupo de alunos para uma visita a uma exposição, tendo em vista o desenvolvimento de um programa de aulas e/ou projeto pedagógico que compreenda um trabalho anterior e posterior à esta visita, bem como seus desdobramentos.

No caso do projeto *Diálogos e reflexões com educadores*, embora não se constitua como um curso, mas encontros pontuais realizados a cada exposição, um público cada vez maior de professores tem procurado o mesmo como um programa de formação contínua para educadores em arte. Além de um espaço de discussão e troca de idéias entre profissionais de ensino de arte e educação em geral, os participantes buscam novos conhecimentos, em especial em relação à arte contemporânea brasileira e internacional.

Encontrei então nestes *diálogos* um campo muito interessante e rico para o desenvolvimento de minha pesquisa. Na realidade, localizei primeiramente um público-alvo potencial, mas ainda faltava um direcionamento para um projeto de pesquisa. Minha primeira hipótese foi a da *proposta triangular*¹ para o ensino de arte e sua utilização neste processo de formação de educadores como foco a ser pesquisado, tendo em vista ser uma das bases conceituais da equipe do *arteducação produções*, presente direta e indiretamente em praticamente todos os seus trabalhos.

Com este direcionamento redigi o pré-projeto de pesquisa, com o qual fui aprovado na seleção para o mestrado. Contudo, ao iniciar na prática a pesquisa, tanto os encontros do projeto, quanto as disciplinas cursadas na pós-graduação, bem como o diálogo com minha orientadora, começaram-se a revelar outros possíveis direcionamentos. O estímulo ao trabalho reflexivo e à pesquisa para educadores despontava como elemento importante e presente nos *Diálogos e reflexões com educadores*.

Conforme já mencionei antes, o projeto não se constitui como um curso e tendo em vista serem encontros de apenas quatro horas a cada exposição, é relativamente limitado o nível de

¹ A referida proposta concebe o ensino de arte a partir de três esferas intercomunicantes: a leitura da obra de arte, sua contextualização e a produção e/ou fazer artístico. A proposta foi teorizada pela Profª Drª Ana Mae Barbosa (1989,1998), tendo sido absorvida, repensada e adaptada por diversas linhas de pensamento em ensino de arte no Brasil.



aprofundamento conceitual em relação ao universo das exposições, bem como em relação à arte e ao ensino de arte. Portanto, algumas questões essenciais são abordadas e discutidas com os participantes, sendo levantadas propostas, possibilidades e referências – bibliográficas, virtuais, entre outras – para o trabalho em sala de aula. A dinâmica de cada encontro será devidamente descrita no capítulo II. O professor participante é estimulado a uma reflexão e um trabalho de pesquisa, tendo em vista a concepção de seu próprio programa de ensino, não recebendo uma *fórmula pronta* e/ou um manual de atividades, questões que também serão abordadas no decorrer deste trabalho.

Ao cursar a disciplina *Formação de professores: tendências investigativas contemporâneas*, ministrada pelo trio Prof. Dr. José Cerchi Fusari, Prof^a Dr^a Maria Isabel de Almeida e Prof^a Dr^a Selma Garrido Pimenta, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, estas questões se potencializaram. Três conceitos fundamentais nortearam a disciplina, também a subdividindo em três diferentes unidades: professor reflexivo, desenvolvimento profissional de professores e formação contínua de professores. Todos estes conceitos estão presentes e passíveis de análise num projeto como *Diálogos e reflexões com educadores*, mas o de professor reflexivo me chamou a atenção em especial.

O conceito foi abordado a partir das idéias do autor norte-americano Donald Schön (1992), além de leituras críticas de outros autores, como da própria professora Selma Garrido Pimenta (2002) e de José Contreras (2002). Na fundamentação teórica de Schön encontra-se outro autor norte-americano, de suma importância nas teorias educacionais modernas e contemporâneas: o filósofo John Dewey (1959, 1985).

Em relação a John Dewey (1859-1952), vivenciei um curioso encontro com sua teoria de experiência estética, por diversas frentes: através das disciplinas *Metodologia da pesquisa científica em ciências humanas*, ministrada pelo Prof. Dr. João C. Palma Filho, e *Mediação arte/público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos*, ministrada pela Prof^a Dr^a Mirian Celeste Martins, ambas cursadas na pós-graduação; e dentro do próprio programa de 2003 de *Diálogos e reflexões com educadores*. A partir destes encontros, localizei no conceito de professor reflexivo de Schön – e outras leituras do mesmo – e nas idéias sobre pensamento reflexivo e experiência de Dewey – que antecederam e fundamentaram as de Schön – os principais fundamentos teóricos para a minha pesquisa.



Depois de muito refletir sobre as diversas possibilidades de direcionamento, com auxílio de minha orientadora, focalizei a questão que julguei como fundamental: qual o potencial da instituição cultural na formação docente em arte?

Com base num estudo de caso, do projeto *Diálogos e reflexões com educadores*, a pesquisa pretende abrir para uma questão mais ampla de relevância educacional, cultural e social. Realizei uma análise geral deste projeto de formação contínua de educadores em arte, bem como de entrevistas de educadores participantes selecionados, buscando investigar os seus processos de formação, reflexão e possíveis mudanças a partir do programa, com base no ano de 2003.

No referido ano, aconteceram cinco diferentes exposições de artes visuais no CCBB-SP, portanto também cinco diferentes encontros do projeto em questão. As respectivas exposições foram: *Pele, Alma*, coletiva de artistas brasileiros contemporâneos com curadoria de Kátia Canton; *Claraluz*, individual da artista brasileira Regina Silveira; *Andy Warhol & Keith Haring*, exposição reunindo obras dos dois artistas *pop* norte-americanos; *Ordenação e Vertigem*, artistas brasileiros contemporâneos dialogavam com obras de Arthur Bispo do Rosário; e *Paisagens, Paisagens, Paisagens,...*, reunindo obras dos artistas brasileiros Frans Krajcberg, Eduardo Frota e Juliano de Moraes.

Na busca de uma unidade estético-conceitual, a estrutura da dissertação está dividida em introdução e quatro capítulos, cada qual com o nome e uma relação estabelecida com uma das exposições citadas, além da escolha de também cinco educadores participantes do projeto, que foram entrevistados. Esta relação não obedeceu à ordem cronológica das exposições, mas as relações conceituais onde a exposição-título será descrita e as conexões estabelecidas.

No capítulo I - *Andy Warhol e Keith Haring*: John Dewey e Donald Schön, encontro de mestres e discípulos, apresento as principais bases teóricas da pesquisa, enfocando teorias sobre pensamento reflexivo e experiência, segundo Dewey (1959,1994), e o conceito de professor reflexivo, segundo Schön (1992,2000) e seus críticos. No capítulo II - *Ordenação e vertigem: análise do projeto Diálogos e reflexões com educadores* e suas características, faço uma descrição detalhada do projeto de formação contínua de educadores, bem como da instituição promotora e da equipe realizadora, o *arteducação produções*, com base no ano de 2003. No capítulo III - *Pele, alma*: depoimentos de educadores participantes do projeto, são feitas as análises das entrevistas coletadas dos cinco educadores selecionados, tendo em vista um critério múltiplo a ser explicado no capítulo. Finalmente



no capítulo IV - *Claraluz*: considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas, apresento as conclusões obtidas na pesquisa, consciente de que elas são sempre provisórias, pois sempre será possível analisá-las por novos ângulos, tendo em vista que um trabalho de pesquisa sempre abre para outras questões.

Adentrando novas paisagens

Após o percurso destas *paisagens* que introduzem a estrutura geral da pesquisa, convido o leitor a adentrar *novas paisagens*, de exposições de idéias e relações estabelecidas. Adentraremos então o universo da que foi a última exposição do ano de 2003 no CCBB-SP e que reuniu a obra de três artistas brasileiros contemporâneos de diferentes estilos e gerações: Juliano de Moraes, Eduardo Frota e Frans Krajcberg.

A curadoria foi de Denise Mattar, que concebeu uma divisão em três módulos temáticos, respectivamente a cada artista: *Paisagens secretas*, *Paisagens no espaço* e *Paisagens ressurgidas*. A curadora define: "*Paisagens, paisagens, paisagens...* é um evento que reúne três exposições que propõem diferentes formas de investigação da matéria e do espaço, e que têm em comum a alusão a uma poética orgânica" (2003, p.09).

Juliano de Moraes
Exposição
Paisagens Secretas
CCBB-SP, 2003

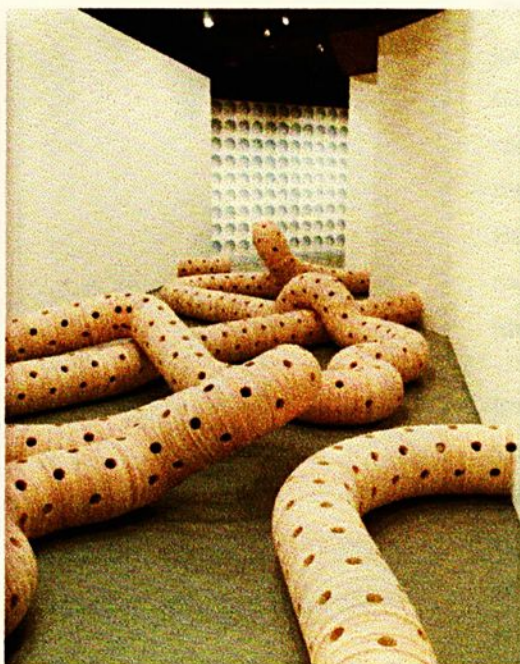


"*Paisagens secretas*, de Juliano de Moraes, no subsolo, representa metaforicamente o espaço dentro de nós mesmos. Utilizando grama e graxa, o artista uma instalação viva, que se transforma a cada dia" (*Ibid.*). Juliano de Moraes, nascido em Goiânia em 1972, é o mais jovem do grupo, tanto na idade, quanto no percurso. O artista tem formação na área de Ciências Sociais e participou de diversas exposições individuais e coletivas em Goiás, Brasília e algumas em São Paulo, tendo como destaque a participação na III Bienal do Mercosul, *Cidade dos "Containers"*, em Porto Alegre em 2001. O

trabalho de Moraes traz à tona a discussão de questões de ordem filosófica, através de instalações reunindo materiais a princípios ambíguos, como graxa e grama ou chapas de ferro e bolas de sal, trabalhando sua tridimensionalidade buscando um caráter gráfico. As instalações do artista foram vistas como "jardins, esses espaços públicos ou privados, onde a natureza ressurgue domesticada, subordinada aos designios do homem, onde ela se torna cultura, separada do fluxo vital" (CHIARELLI, 2003, p.42).

A instalação revestiu o chão e as paredes do cofre no subsolo do prédio com grama viva, que era alimentada por um sistema de irrigação de água e luz especial para a fotossíntese. Espalhadas pelo tapete verde, haviam bolas de sal moldadas pelo artista. A idéia era que, exceto onde se localizavam as bolas de sal, a grama continuasse se desenvolvendo no decorrer da exposição, tal qual o artista tem feito em outros trabalhos.

"*Paisagens no espaço*, de Eduardo Frota, no segundo andar, modifica inteiramente o lugar que ocupa, criando corpos sensuais nos quais a repetição modular da madeira é transformadora" (*Ibid.*).



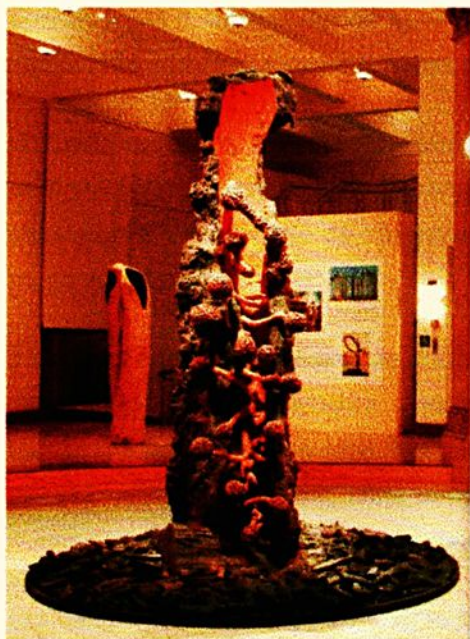
Eduardo Frota
Exposição Paisagens no Espaço
CCBB-SP, 2003

Eduardo Frota, nascido em 1959 em Fortaleza, onde mora e trabalha, é um artista cearense com um longo percurso já realizado. No Rio de Janeiro, nos anos 1980, passa pela Escolinha de Arte do Brasil e pela Escola de Artes Visuais do Parque Lage, além de se formar em Educação Artística pelas Faculdades Integradas Bennet. Participa de várias exposições nos anos 1980 e 1990, em especial no Ceará e no Rio de Janeiro e em 2002 participa da 25ª Bienal Internacional de São Paulo.

Os trabalhos de Eduardo Frota sempre estiveram nesse lugar instável do objeto quase-escultura, quase-pintura, eles parecem garantir sua existência só porque neles incide uma vontade de matéria: ser cor e ser plano... por isso a obra é lugar de um duplo desequilíbrio... nem pintura, nem escultura, nem desenho, a obra é passagem... (PASSOS, 2003, p.64)

Uma das principais características de sua obra, também tridimensional, é o uso de anéis de madeira industrializada, compondo formas geralmente cilíndricas e tubulares, ocupando e dialogando com o espaço expositivo. O artista enfatiza o caráter formal de sua obra, discutindo a questão do espaço, independente de significados simbólicos. A instalação sem título que ocupou toda a sala do segundo andar da instituição foi feita especialmente para a exposição.

"Paisagens ressurgidas", de Frans Krajcberg, apresentada no térreo, tem como ponto de partida a natureza real: troncos, cipós, liames, destroços carbonizados pelas queimadas. São imagens reinventadas, pintadas nas cores da terra, do fogo, do urucum" (MATTAR, 2003, p.09). O veterano Frans Krajcberg, que nasce em 1921 na Polônia e naturaliza-se brasileiro em 1957, é um artista de grande



Frans Krajcberg
Exposição Paisagens Ressurgidas
CCBB-SP, 2003

renome no Brasil e no exterior. Sua família é de origem judia, o que afeta profundamente sua história. Na Segunda Guerra Mundial, Krajcberg luta no exército polonês e sua família é inteira dizimada no holocausto. Após a guerra, muda-se para Alemanha, ingressando na Academia de Belas Artes de Stuttgart, onde aprende sobre os movimentos do modernismo, sobre a Bauhaus e se identifica com o Expressionismo.

Imigra para o Brasil em 1948, trabalha com nomes como Volpi e Waldemar Cordeiro e expõe suas pinturas na I Bienal de São Paulo. Em 1951 vai a Paris, onde convive com Braque, que se torna seu amigo e mentor. Retorna ao Brasil em 1964 e instala seu ateliê em Cata Branca (MG) e em 1972 passa a trabalhar em seu ateliê em Nova Viçosa (BA). Desde então, o artista transita entre o sítio em Nova Viçosa e o apartamento em Paris.

No decorrer de sua promissora carreira como artista plástico internacional, se depara no Brasil com uma violência diferente da enfrentada na guerra, mas igualmente impactante para ele: a destruição do meio ambiente, que influencia totalmente sua vida e obra. Passando por diferentes fases e características de trabalhos, sua principal marca passa a ser de um trabalho tridimensional, feita a partir de sobras da destruição humana na natureza – como troncos ou raízes queimadas – e com um caráter de denúncia ecológica.

As obras são dotadas de grande impacto visual e beleza, como se o artista possibilitasse uma *nova vida* àqueles resíduos de morte. Os trabalhos presentes do artista na exposição do CCB-SP eram de coleções particulares, não havendo nenhum inédito.

Aparentemente, em relação às demais exposições de 2003, *Paisagens...* foi a que apresentou um conceito mais frágil. O que despontava como elemento comum em relação às obras dos três artistas era o uso de materiais orgânicos, por vezes inusitados, em obras tridimensionais, no entanto, não havia um diálogo que excedia as questões de ordem formal. A previsão inicial da exposição envolvia apenas Frota e Moraes, sendo incluída posteriormente pela curadoria obras de Krajcberg, buscando justamente uma maior densidade das relações.

O título *Paisagens, Paisagens, Paisagens...* foi adotado pela curadoria visando justamente agrupar esta produção diversa, similar do ponto de vista da materialidade e ocupação do espaço. Entretanto o resultado foi um conjunto de três exposições individuais paralelas, que deixavam em aberto ligações muito sutis entre si.

Tendo em vista a peculiaridade desta exposição, escolhi a relação com a mesma para o capítulo introdutório, onde justamente apresento de uma maneira geral todas as *paisagens* a serem contempladas e desbravadas no decorrer desta dissertação. Também subdividi o capítulo em *revendo antigas paisagens*, onde discorri sobre meu histórico e o projeto de pesquisa, e *adentrando novas paisagens*, onde abordei a exposição escolhida.

Em relação ao histórico, é pertinente colocar que em meu exame de qualificação, a Prof^a Dr^a Rejane Coutinho, participante da banca, enfatizou que o breve relato contribuiu para uma melhor compreensão do projeto de pesquisa. No capítulo I, trabalharei melhor esta relação.



Buscando ainda uma última relação com *Paisagens*, nos pensamentos de Krajcberg (2003, p.34), retirados do catálogo da exposição, sobre arte e sobre seu próprio trabalho, encontro uma questão com a qual vejo uma possível leitura da formação contínua de educadores em arte:

Meu alfabeto são as imagens vistas nas obras expostas, que devem, principalmente, ser ponto de partida para uma reflexão mais abrangente sobre o homem e sua relação com o meio ambiente. Por isto, este espaço não se restringe apenas a exposições. Será um local de encontro, de reflexão, de proposições, de troca livre de idéias, de registro e de difusão do conhecimento alcançado. (o grifo é meu)

Meu objetivo é que este trabalho, tal qual o projeto pesquisado, também seja um local como o proposto por Krajcberg, tal qual grifei na citação, ou seja, um local de diálogos e reflexões com educadores. Convido o leitor a me acompanhar neste processo.

CAPÍTULO I

Andy Warhol e Keith Haring:

John Dewey e Donald Schön,

— encontro de mestres e

discípulos

... e, portanto, o mundo capta-se através à fundamentação teórica da pesquisa, numa perspectiva que privilegia alguns aspectos e outros negligencia e, neste sentido, não constitui um conhecimento. Contudo, um diferencial que se faz necessário, no menos ao se pensar a pesquisa filosófica em etnografia humana, é a questão da atitude do pesquisador que, segundo de Certeau (1986), vem a construir suas próprias ideias, mediante o uso de uma "técnica de leitura crítica do texto escrito".

CAPÍTULO I

Andy Warhol e Keith Haring:
John Dewey e Donald Schön,
encontro de mestres e
discípulos

Capítulo I**Andy Warhol e Keith Haring: John Dewey e Donald Schön, encontro de mestres e discípulos**

Cada vez que eu faço alguma coisa penso nas pessoas
que vão ver, e cada vez que eu vejo alguma coisa
penso na pessoa que fez.
Keith Haring (2003, p.5)

Cada vez que escrevo alguma coisa, penso nas pessoas que vão ler, e cada vez que leio alguma coisa, penso em quem escreveu. Esta adaptação literal e relativamente simplista da frase de Keith Haring, buscando uma transposição do universo da arte para o da pesquisa, na realidade muito se relaciona com este capítulo, bem como com este trabalho como um todo. Um elemento que vem permeando discussões desde as disciplinas cursadas na pós-graduação, minhas conversas com minha orientadora, bem como meu próprio processo de pesquisa, reflexão e, conseqüentemente, a redação desta dissertação é a questão autoral.

Tradicionalmente, o primeiro capítulo se destina à fundamentação teórica da pesquisa, numa apresentação dos principais conceitos e autores utilizados e, neste sentido, este capítulo não foge a este procedimento. Contudo, um diferencial que se faz necessário, ao menos ao se pensar a pesquisa científica em ciências humanas, é a questão da autoria do pesquisador que, partindo de referenciais teóricos, venha a *construir* suas próprias idéias, revelando em seu percurso o seu processo de apropriação e reflexão crítica do conhecimento.

Diferentemente do estigma que a idéia de uma *tese* traz em si, esta questão autoral não pressupõe uma idéia de originalidade e/ou ineditismo, o que parece bastante improvável no cenário científico contemporâneo. Na realidade, ineditismo é realmente pouco provável, mas se pensarmos em singularidade como uma *nova luz* e/ou uma reflexão sobre um determinado objeto, acredito que então estaremos em sintonia com este caráter autoral que a pesquisa na contemporaneidade pede.

Portanto, ao ler os autores, busco entender o processo de reflexão e construção de conhecimento que os guiaram, ao mesmo tempo em que faço a leitura dos conceitos dentro das perspectivas de minha pesquisa e, ao escrever, procuro transparecer este diálogo e minha visão do que foi estudado,

além de uma possível concepção de um novo conceito e/ou leitura. Este processo em muito se relaciona com os conceitos-chave deste capítulo – e da pesquisa como um todo – sendo estes os de pensamento reflexivo e experiência estética, segundo John Dewey (1959,1994), e professor reflexivo, segundo Donald Schön (1992,2000).

Este capítulo se destina a uma apresentação e reflexão destes conceitos e autores, buscando neste momento um mergulho conceitual, de onde se estenderão conexões por todo o trabalho. Dentro da unidade estética escolhida para este trabalho, inicio apresentando e exposição *Andy Warhol: Polaróides & Keith Haring*, a qual estabeleci uma relação com este capítulo.

A exposição

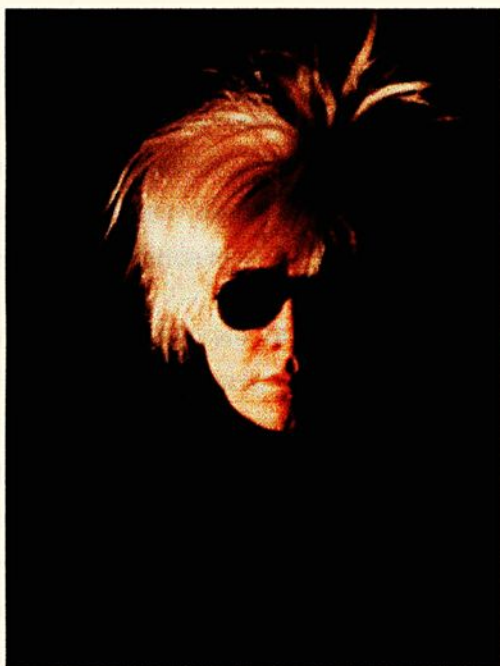
O primeiro aspecto que pode aproximar Dewey e Schön de Warhol e Haring é o fato serem todos norte-americanos. Mas, além de que apenas a questão de serem conterrâneos não sustentaria esta relação, outras leituras e relações foram se construindo. Apresentando esta terceira exposição do ano de 2003 no CCBB-SP, a mesma, na realidade, foi uma junção de duas exposições paralelas: *Andy Warhol: Polaróides* e *Keith Haring* (retrospectiva). Os dois artistas são ícones de diferentes períodos da *Pop Art*, bem como de toda a arte norte-americana.

A exposição *Andy Warhol: Polaróides* reunia uma seleção de 77 fotografias feitas pelo artista entre as décadas de 1970 e 1980, de artistas, celebridades, objetos, *drag queens*, personagens da cultura de massa e auto-retratos. Warhol explorou a fundo a então recente técnica da polaróide, visando obter retratos com o *frescor* do imediato e estes eram utilizados como base para suas pinturas e serigrafias. Ou seja, estas fotografias funcionavam como um caderno de esboços do artista, embora tenham adquirido posteriormente caráter de obra autônoma. As polaróides, embora sejam base de parte significativa da produção de Warhol, representam um momento diferenciado em seu percurso, segundo a curadora da exposição, Nessia Leonzini (2003, p.05):

As polaróides escapam à qualidade irônica da cultura pop – a celebração do consumo de massa – e encontram Warhol em seu estado mais puro, num momento de conexão humana. A intimidade proveniente das polaróides enfatiza, talvez, o único momento de real aproximação do artista com seu objeto. O caráter tátil destas pequenas fotografias, que nasce da aproximação física entre Warhol e os *sitters*,

remete à ambigüidade do mecanismo da câmera: a aproximação/distanciamento do ato de fotografar.

Esta relação estabelecida pela curadora em relação à ambigüidade da polaróide me remete a uma outra, que diz respeito à própria pesquisa e, no caso, em relação este capítulo: o meu exercício de aproximação/distanciamento em relação às teorias e autores que fundamentam esta dissertação. O meu olhar sobre os conceitos de Dewey, Schön, entre outros, deve ser cuidadoso, sendo necessário um distanciamento crítico, para uma melhor apreensão acerca dos mesmos. Entretanto, ao meu ver, se faz igualmente necessário um mergulho aprofundado nestes conceitos, na busca do entendimento minucioso dessas teorias, o que requer envolvimento e entusiasmo em relação ao que está sendo estudado. Neste caso, reconheço uma relação dialética, onde um elemento não elimina ou se opõe ao outro, mas se influenciam reciprocamente, principalmente pelo fato desta pesquisa não seguir uma abordagem positivista.



Andy Warhol
Self-portrait in Fright Wig, 1986
Polaróide

Por outro lado, esta relação levanta ainda uma outra dialética em relação ao trabalho: o do meu envolvimento pessoal/profissional com o objeto de pesquisa. Este é um dos pontos-chave do II capítulo, *Ordenação e vertigem: análise do projeto Diálogos e Reflexões com Educadores e suas características* e, portanto, será devidamente abordado no mesmo.

Retornando à exposição, nas paredes da mesma foram impressas frases de Warhol, como a célebre “No futuro, todo mundo será mundialmente famoso por 15 minutos” (2003, p. 04), que se tornou um verdadeiro ‘chavão’ da cultura de massa e ainda reverbera com força no cenário contemporâneo. Andy Warhol (1928-1987) iniciou-se no mundo da arte como artista gráfico para o *Glamour Magazine*, obtendo grande

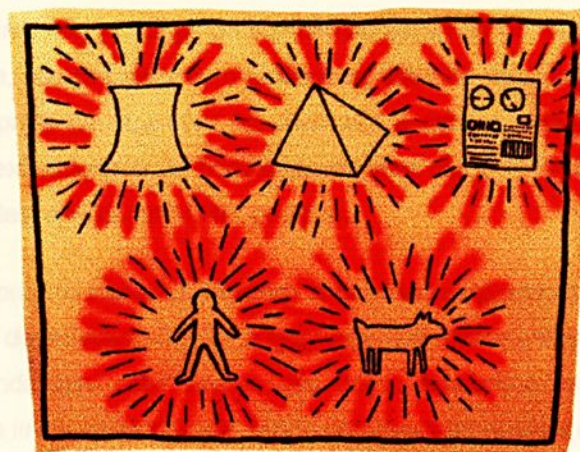
sucesso como ilustrador. Suas primeiras obras eram baseadas no universo das histórias em quadrinhos e depois passam a abranger temas que envolviam objetos de consumo, celebridades e eventos políticos. A partir de 1968, passou a produzir intensamente filmes experimentais através da *The Factory*, estúdio famoso na cidade de Nova York, ponto de encontro de artistas, músicos e personalidades.

Uma das marcas fundamentais do artista, para além de sua obra, foi sua postura e atitude enquanto artista, expressando seus pensamentos por vezes de maneira irônica e contundente. Enquanto *Papa do Pop*, uma de suas colocações me parece sintetizar o seu movimento e contexto na América, além do próprio pensamento do artista acerca da arte:

Os artistas Pop fizeram imagens que qualquer pessoa andando pela Broadway podia reconhecer num instante – quadrinhos, mesas de piquenique, calças masculinas, celebridades, cortinas de chuveiro, refrigerantes, garrafas de coca-cola –, todas as incríveis coisas modernas que os Expressionistas Abstratos faziam força para nem sequer reparar. Quando você pensa sobre isto, as lojas de departamento parecem museus. (WARHOL, 2003, p. 03)

Ironias à parte, é muito interessante notar a visão do artista em relação à arte, ao Pop e sua contraposição estético-ideológica com o Expressionismo Abstrato, outra forte corrente da arte norte-americana que também contribuiu para a colocação dos Estados Unidos no centro produção artística mundial.

Vários artistas foram *filhos* de Warhol e do Pop, dentre eles o próprio Keith Haring (1958-1990). A exposição reuniu trabalhos diversos de Haring, que tem como linguagem fundamental o desenho. Além de uma estética visual marcante, o artista revela seus pensamentos em interessantes reflexões sobre o papel da arte e do artista contemporâneo, tais como:



Keith Haring
Untitled, 1980

O contexto onde você atua vai afetar o que você faz. Os desenhos no metrô eram, tanto quanto desenhos, performances. Foi onde aprendi a desenhar em público. Você desenha na frente das pessoas. Para mim era toda uma experiência filosófica e sociológica. Quando eu desenhava, desenhava na luz do dia, o que significava que havia sempre pessoas observando. Havia sempre confrontações, tanto com pessoas que estavam interessadas em observar, tanto com aquelas que queriam dizer que eu não deveria estar desenhando ali... (...) Pense na responsabilidade de um artista hoje que está inserido numa cultura internacional e existe a expectativa de que mostre seu trabalho por todo o mundo. É impossível voltar atrás. Os meios de reprodução têm de ser utilizados. (HARING, 2003, p. 05)

São muitas as colocações relevantes de Haring, mas estas em especial me suscitaram uma questão muito próxima, pois de certa forma, o artista está se referindo a uma forma de mediação entre arte e público. A julgar também pela frase utilizada como epígrafe no início do capítulo, podemos notar o quanto para Haring é importante a interação com o público, seja junto de sua própria presença física, como no caso do desenho/performance, seja somente através de sua produção. A idéia da reflexão do artista acerca de sua obra enquanto realiza a mesma está diretamente ligada à experiência estética segundo Dewey, como veremos logo adiante.

Sobre a história de Haring, vale a pena citar que o mesmo conviveu com o desenho desde a infância, com estudos e charges que seu pai e seus tios faziam. Na década de 1980, o artista passa a desenvolver seu trabalho em local público: os painéis de propaganda vazios das estações do metrô de Nova York. Fortemente ligado à cultura urbana, fez parcerias com grafiteiros, além de músicos e dançarinos envolvidos com a questão. Grande parte de sua obra foi dedicada à causas sociais, políticas e ambientais, além da exploração da sexualidade e da homossexualidade como tema de expressão e engajamento, em especial após sua descoberta como HIV positivo.

Em relação às reflexões de Haring sobre o seu próprio trabalho, também é possível estabelecer a mesma relação com o trabalho científico, pois, ao desenvolvermos uma pesquisa, a fazemos voltada aos interesses de um determinado público, ainda que este seja o dito leigo. Adotamos uma determinada fundamentação teórica, além de uma linha metodológica, tendo em vista não apenas os objetivos a serem atingidos, bem como ao público ao qual esta pesquisa se destina.



Uma pesquisa voltada a aspectos muito específicos de uma determinada área ou assunto, dificilmente será acessível a um público que não seja especializado no mesmo. Neste sentido, vejo a minha pesquisa como – me desculpem previamente a repetição de palavras – feita por um educador, a partir de educadores e voltada a educadores, em geral, não apenas arte-educadores, sendo a formação de educadores, no caso em arte, o principal eixo.

Retornando aos artistas, um outro aspecto que aproxima Warhol e Haring é que ambos, de maneiras muito diferentes, são artistas que pensam sobre a arte – e sua função – e isto está presente em suas obras. Seja da maneira mais sarcástica de Warhol ou da maneira mais engajada de Haring, ambos colocam em discussão – ou em cheque – a função da arte e do artista frente ao mundo contemporâneo.

Salvaguardando as evidentes diferenciações epistemológicas, Dewey e Schön levantam questionamentos semelhantes em relação à função da educação e do educador contemporâneo, na busca de uma postura reflexiva, ainda que Dewey tenha feito isto a cerca de um século atrás. Este posicionamento não é exclusividade nem dos dois artistas ou dos dois teóricos, mas acredito ser necessário a qualquer cidadão e profissional, sobretudo ao educador.

Seria este o professor reflexivo? Tentaremos averiguar adiante.

Mestres e discípulos

Warhol e Haring, embora tenham vivenciado a explosão dos meios de comunicação de massa e da sociedade de consumo, sendo a América o epicentro destas transformações em cadeia, ambos não chegaram a vivenciar a dita sociedade globalizada. Mas seus pensamentos e obras antecederam à globalização e continuam expressando, ao meu ver, o mais absoluto espírito contemporâneo, embora tenha sido expoentes de um período datado e determinado como *Pop Art*.

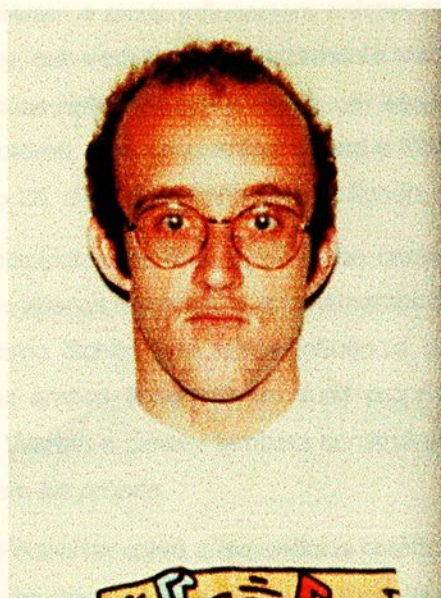


Embora com trabalhos, épocas e pensamentos relativamente diferenciados, a exposição de certa forma exprimia uma relação de influência e aprendizado de Haring com Warhol. Não ao acaso, um dos retratados nas polaróides de Warhol é o próprio Haring. Partindo desta relação, foi possível na ocasião uma interessante reflexão a cerca do *Pop* e da cena americana da segunda metade do século XX.

Em minha busca por uma relação entre as exposições de 2003 no CCBB-SP com os capítulos de minha dissertação, escolhi relacionar estes dois ícones da arte norte-americana com os dois autores citados, também norte-americanos, responsáveis pelos principais conceitos que alicerçam a fundamentação teórica de minha pesquisa: John Dewey (1959,1985), com os conceitos de pensamento reflexivo e experiência estética; e Donald Schön (1992,2000), com o conceito de professor reflexivo. De fato, não se trata de uma relação temática, mas de algumas aproximações e conexões propiciadas pelo meu olhar.

Dewey e Schön são teóricos, que desenvolveram seus pensamentos no século XX, nos Estados Unidos, em diferentes períodos. O percurso teórico do filósofo John Dewey (1859-1952) compreende do final do século XIX à primeira metade do século XX e seus conceitos vêm influenciando não apenas a filosofia, mas sobretudo a educação até os dias atuais. Donald Schön, também formado em Filosofia, foi professor de Estudos Urbanos e Educação do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (M.I.T.), escrevendo sua tese de doutorado em torno da teoria da investigação de Dewey (1938), que foi a base para suas teorias sobre educação profissional, epistemologia da prática e professor reflexivo.

A primeira relação que busquei estabelecer foi a dos conceitos de Dewey como base para os de Schön, tal qual as idéias de Warhol para Haring, numa relação - ainda que não direta - de mestre e discípulo. Assim como suas polaróides serviram de fontes para seu próprio trabalho, a obra e o



Andy Warhol
Keith Haring, 1986
Polaróide

pensamento de Warhol também foram as bases que influenciaram e ainda influenciam artistas até hoje, como aconteceu com Haring. O mesmo se aplica a Dewey, que vem sendo constantemente relido frente à cena da educação contemporânea, mostrando que suas reflexões por volta de um século atrás ainda permanecem relevantes, influenciando diversos autores, tais como Arthur Efland e Elliot Eisner, segundo Ana Mae Barbosa em *Tópicos utópicos* (1998, p. 22), além do próprio Donald Schön.

A idéia que busco trabalhar nesta relação entre mestres e discípulos também remonta ao caráter autoral. Neste caso, não me refiro a discípulo como alguém que apenas reproduz os ensinamentos do mestre, mas que os absorve e os recria. Tanto Haring como Schön têm nítida influência de, respectivamente, Warhol e Dewey em seus processos, mas ambos desenvolvem suas próprias idéias, um sobre arte e o outro sobre educação, assim como Warhol e Dewey também construíram seus pensamentos a partir de seus mestres. Todos eles possuem *luz própria*.

Isto também me remete ao próprio Dewey (1994, p. 260) que, ao dissertar sobre a experiência estética, menciona que o espectador, ao apreciar uma obra de arte, deve fazer uma *recriação* da mesma. A mesma relação pode ser estabelecida na experiência do conhecimento, mas retomarei a questão mais adiante.

Estes conceitos escolhidos serão as minhas polaróides, bem como o projeto *Diálogos e reflexões com educadores* e os professores entrevistados, com as quais construirei uma *serigrafia conceitual* que será o todo da dissertação, onde usarei ou potencializarei as *cores* que mais me interessam. Vale a pena dizer que estas polaróides são fotografias da realidade, mas sob o meu olhar, questão que eu me aprofundarei no capítulo II. Antes de adentrar ao *frescor* destas polaróides, discorro sobre o meu percurso para chegar até eles, o que foi fundamental para a escolha dos mesmos, além de meu processo de estudo dos conceitos.

Tendo uma experiência

Fugindo ao lugar comum – era como eu nomeava este texto em meu exame de qualificação, onde alegava acreditar ser, de fato, um *lugar comum* mencionar a importância de John Dewey para a educação e para ensino arte como um todo. Esta visão advinha de certa forma do curioso processo de encontro que tive com as teorias do autor – que descreverei na sequência – e por também



localizá-lo na fundamentação teórica de uma série de pesquisadores em arte-educação, inclusive colegas do curso de pós-graduação, o que trazia a impressão de poder pouco acrescentar em relação ao assunto em minha dissertação. No entanto, também estava clara a coerência de recorrer ao autor, não apenas por sua importância na área, mas por suas teorias terem uma contribuição fundamental para a elaboração do conceito de professor reflexivo de Donald Schön, ao qual também adotei para fundamentação teórica da pesquisa.

Possivelmente isto não estivesse tão claro para mim ainda, mas a redação do texto transparecia de certa forma que eu adotara o autor *como se não houvesse outra alternativa*. Ao menos foi esta uma das questões que me foram colocadas por Rejane Coutinho¹, em meu exame de qualificação. A docente também colocou que, em sua visão, falar sobre Dewey não era um *lugar comum* e, pelo contrário, ainda se fazia fundamental ao ensino de arte no Brasil. Reiterando que a visão histórica é sempre importante, pois situa o interesse pelo autor no tempo e no espaço, a docente sugeriu uma contextualização em relação à importância de Dewey para o ensino de arte no país, bem como sua influência no movimento da Escola Nova. Este é justamente o tema do livro *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil*, escrito por Ana Mae Barbosa em 1989 – resultante da tese de doutorado sobre a influência americana sobre a arte-educação no país – e reeditado como *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*, em 2001.

Meu primeiro contato com as teorias de Dewey foi ainda na graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística no Instituto de Artes/UNESP, nas disciplinas *Didática I e II*, ministradas por João Palma Filho². Contudo, possivelmente por conta de uma imaturidade intelectual natural ao período, os conceitos me passaram completamente despercebidos. Apenas algum tempo após o término da graduação, em 2001, ao cursar como ouvinte a disciplina *Mediação arte/público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos*, no Curso de Pós-graduação em Artes do Instituto de Artes/UNESP, ministrada por Mirian Celeste Martins³ – que abordou o autor em sua tese de doutorado – é que tive um novo e um pouco mais esclarecedor contato com as idéias do

¹ A Profª Drª Rejane Coutinho, docente do Instituto de Arte da UNESP compôs a banca de meu exame de qualificação. No decorrer de todo o trabalho me referirei à docente apenas por Rejane Coutinho.

² O Prof. Dr. João C. Palma Filho também é docente do Instituto de Artes/UNESP. No decorrer de todo o trabalho me referirei ao docente apenas por João Palma Filho.

³ A mesma situação se aplica à Profª Drª Mirian Celeste F. D. Martins, minha orientadora, a qual no decorrer de todo o trabalho me referirei apenas por Mirian Celeste Martins.



autor, mais especificamente o conceito de experiência estética, expresso em *Tendo uma experiência* (DEWEY, 1994), terceiro capítulo de *Art as experience* (1933). No entanto, foi relativamente breve e eu não havia ainda me apropriado substancialmente dos conceitos de experiência e experiência estética.

No ano de 2003, ao ingressar no curso de mestrado, ocorreu mais um novo e curioso encontro com as teorias de Dewey, por diversas frentes. Primeiramente nas disciplinas cursadas, *Metodologia da pesquisa científica em ciências humanas*, também ministrada por João Palma Filho, e *Mediação arte/público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos*, ministrada novamente por Mirian Celeste Martins e que agora cursava na qualidade de aluno regular. O mais interessante neste momento foi poder receber informações e perceber comparativamente a importância deste filósofo através de duas abordagens epistemológicas diferentes, sendo uma disciplina voltada à questão científica e outra direcionada para o ensino de arte.

Para ampliar estes encontros com as idéias de Dewey, o conceito de experiência estética foi abordado no projeto *Diálogos e reflexões com educadores*, justamente no encontro realizado em função da exposição de Andy Warhol e Keith Haring. No início do encontro os professores eram apresentados ao conceito segundo o autor e, após uma visita à exposição, eram convidados a fazer um registro gráfico de sua experiência estética. Os registros de alguns educadores eram – voluntariamente – projetados pelo retro-projetor, abrindo uma discussão coletiva. No próximo capítulo, após o aprofundamento do conceito, retomarei a questão, ao descrever a dinâmica de cada encontro do ano de 2003.

Um novo encontro com o autor aconteceu no segundo semestre de 2003, ao cursar a disciplina *Formação de professores: tendências investigativas contemporâneas*, no Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Um dos principais conceitos estudados foi o do professor reflexivo, com o qual tomei contato nesta ocasião.

Esta relação torna-se então absolutamente clara e necessária a partir do momento em que minha orientadora me apresentou uma obra escrita originalmente em 1910 pelo filósofo, *Como pensamos* (DEWEY, 1959). No livro, numa tradução do final dos anos de 1950, o autor define o conceito de pensamento reflexivo e sua ligação com o processo educativo, desenvolvendo um verdadeiro tratado sobre o ato de pensar, perpassando a filosofia e a psicologia. Ou seja, no início do séc. XX, Dewey já mencionava a necessidade de um ensino reflexivo.

Meu planejamento foi o de então focar o conceito e o livro, abordando também o conceito de experiência e experiência estética como uma chave de entrada no universo deweyano. No estudo mais aprofundado dos dois conceitos, experiência estética e pensamento reflexivo, qual não foi a minha surpresa a de identificar uma profunda semelhança e interligação entre os mesmos. Na realidade, tendo em vista também a questão cronológica, o conceito de pensamento reflexivo parece ter evoluído para o de experiência estética, na realidade *uma* experiência ou experiência do pensamento, segundo o autor, conforme analisarei melhor esta relação adiante.

Caderno de esboços

Assim como um relato reflexivo sobre o meu próprio percurso de encontro com os conceitos de Dewey e Schön, julguei também pertinente uma consideração sobre o meu processo de estudo em relação aos mesmos. Até o exame de qualificação, nenhum dos conceitos estava ainda suficientemente claro e devidamente incorporado ao meu discurso e, conforme mencionei, em especial o de experiência não estava sendo considerado de vital importância dentro do trabalho.

Até então, eu acreditava que os conceitos de pensamento reflexivo e experiência, embora fossem do mesmo autor, fossem bastante distintos e independentes. No estudo aprofundado de ambos, as semelhanças começaram a ser tornar cada vez mais claras, aparentando até ser o mesmo conceito em momentos diferentes do autor. Ainda assim mantinham suas particularidades e para esclarecer as conexões, fui dissecando os conceitos em paralelo.

Os meus esboços manuscritos em papel tamanho A4 pareciam não dar conta da imagem esquemática que tentava fazer entre os dois conceitos. Retomando a relação das polaróides que se transformaram em telas, meu caderno de esboços – assim como o de Warhol – também cresceu, física e conceitualmente, onde tive de unir três folhas de tamanho A3 para conseguir *desenhar* este esquema.

Entre as similaridades e diferenciações surge uma importante relação entre dois termos utilizados pelo autor: conclusão, no pensamento reflexivo; e consumação, na experiência estética. Na realidade, Dewey diferencia a experiência estética, que estaria ligada diretamente à uma relação com a arte, de *uma* experiência ou experiência do pensamento, sendo que ambas possuem a mesma estrutura e se



diferenciam pelos seus materiais, sendo os da arte qualidades e do pensamento signos e símbolos. A experiência do pensamento, que também deve possuir qualidade estética, é justamente a que mais se aproxima do pensamento reflexivo, tal qual os próprios nomes sugerem.

Nos moldes de meu processo de interpretação destes conceitos, apresentarei uma síntese em paralelo, estabelecendo conexões entre ambos, inclusive entre conclusão e consumação, para depois adentrar o conceito de professor reflexivo de Schön, buscando o mesmo processo de relações com os conceitos de Dewey. Estas, serão mais aprofundadas neste capítulo, mas deverão superar suas fronteiras e dialogar com toda a dissertação, como em um caderno de esboços, de onde vão surgindo novos desenhos, registrando o processo e dele nascendo novas obras.

É inevitável e fundamental olhar para toda esta experiência de encontro, estudo e reflexão destes conceitos, pois os mesmos propõem este procedimento. É necessário um olhar atento para cada parte deste processo que, com esta dissertação, atinge uma conclusão. Ou seria uma consumação? Independente da terminologia, ressalto que esta é *uma* experiência que não se encerra em si mesma, abrindo um ciclo de experiências cada vez mais complexas, que possuem qualidade estética, característica que me aprofundarei adiante. Outra observação de Rejane Coutinho foi justamente em relação a este relato, que revela e relê o meu processo e que eu estaria justamente buscando a prática do professor reflexivo, no sentido de refletir sobre a minha prática docente e, em especial, de pesquisador.

A redação deste capítulo estava muito fragmentada e presa à expressão literal das idéias dos autores, onde minha orientadora apontou que, nos momentos que se dialogava com elas, o texto tinha maior fluidez. Em função desta situação, achei mais do que conveniente iniciar o texto pela questão da autoria e a frase de Keith Haring, que já havia sido utilizada antes, deu uma excelente deixa para tal. As sugestões então desencadearam um processo de re-elaboração do capítulo e os mesmos princípios se desdobraram para os demais capítulos.

Era como se eu tivesse uma obra pronta, que eu tive que desconstruir e, com as mesmas peças, (re) construir uma nova obra. Em alguns momentos fiz literalmente uma colagem, na verdade uma reorganização, de trechos já escritos em uma outra seqüência e ordenação do texto, implicando revisão conceitual do todo. Ciente de que o mesmo continuará absolutamente passível de novas – e



intermináveis – alterações, muitas que provavelmente serão sugeridas pela banca de defesa da dissertação, acredito que este formato ficou realmente superior ao anterior.

Nesta perspectiva, de olhar para o meu próprio processo, é muito interessante pensar que ao estudar estes conceitos de experiência e pensamento reflexivo, eu esteja exatamente vivenciando os pressupostos dos mesmos. Eu me arriscaria até a classificar esta pesquisa como *metalingüística*, mas antes é preciso apresentar estes conceitos. Começo então este diálogo mais profundo com John Dewey e Donald Schön, estabelecendo uma rede onde perpassam seus conceitos e históricos, bem como minhas leituras, idéias e interpretações.

John Dewey: um diálogo entre o pensamento reflexivo e a experiência

Ao estudarmos um conceito – ou possivelmente qualquer objeto – por mais atemporal e universal que possa parecer, acredito ser indispensável considerar o seu contexto. Esta preocupação também está presente nas idéias do próprio Dewey, o que as colocam mais próximas da contemporaneidade do que da própria modernidade, a qual ele vivencia. Mas muitos são os possíveis aspectos que podem contextualizar um objeto, sendo um deles a questão histórica.

Impossível ler *Como Pensamos* (DEWEY, 1959), sem se ater ao fato de que foi escrito originalmente em 1910, ou seja, início do século XX, um período de grande efervescência artístico-cultural e científica, não apenas na Europa, mas também nos Estados Unidos, com reflexos em diversos países de todo o mundo, incluindo o Brasil, ainda que posteriormente. O espírito da chamada modernidade – também impregnado pela idéia de progresso – perpassa por diversas nações, partindo das mais desenvolvidas até as mais periféricas. É também indispensável lembrar que o autor em questão é norte-americano e que os Estados Unidos da América despontavam como a grande potência econômica – e militar – do século XX, sendo o grande ícone deste progresso desenfreado, o que traz consequências diversas a todo o mundo até hoje.

John Dewey (1859-1952) nasceu em Burlington, uma pequena cidade agrícola do estado americano de Vermont, onde fez escola primária e secundária. Ingressou na Universidade de Vermont, onde se interessou por filosofia e pensamento social, graduando-se em 1879 e doutora-se em 1884 na Universidade John Hopkins, com tese sobre a psicologia de Kant.



Dewey passa então a trabalhar na Universidade de Michigan, onde permanece por dez anos, e se transfere para a Universidade de Chicago, onde permanece por mais dez anos. Em todo este período, pesquisa uma maior proximidade dos pensamentos filosóficos como os problemas práticos, participando ativa e paralelamente de estudos da ordem sócio-econômica, além de desenvolver a primeira escola experimental da história da educação, a Escola Elementar da Universidade (de Chicago), também conhecida como Escola-Laboratório, tornando-o um nome de referência para toda a pedagogia. Quando se transfere em 1904 para a Universidade de Colúmbia, onde permanece até 1930, já era internacionalmente conhecido por suas idéias. Após deixar a universidade, continua trabalhando intensamente em inúmeros escritos até seu falecimento em 1952, com 93 anos.

Retornando à *Como pensamos*, o primeiro aspecto que me chamou a atenção é a linguagem utilizada pelo autor, me fazendo olhar cuidadosamente para a mesma, tendo em vista meu *olhar contemporâneo*. A publicação brasileira é de 1959, com tradução de Haydée de Camargo Campos, o que deve ser também levado em conta e reconheço que, se o estudo fosse feito diretamente do original em inglês, possivelmente as leituras – em amplos sentidos – poderiam ser diferentes. Ainda assim, as idéias colocadas pelo autor no livro, embora bastante complexas, parecem relativamente claras.

Dewey demonstra seu grande *fôlego filosófico e científico* redigindo este verdadeiro tratado sobre o ato de pensar, adentrando as questões da psicologia, mas com claro direcionamento para o âmbito educacional. O título da obra e sua complementação demonstram claramente a preocupação do autor: *Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Na realidade, esta é uma segunda edição que data de 1933 e, no prefácio da mesma, Dewey menciona que a obra foi substancialmente ampliada e que a revisão foi feita justamente no intuito de uma maior precisão e clareza de exposição de conceitos.

Segundo os dados que obtive, a reedição deste livro acontece no mesmo ano em que o autor publica *Art as experience* (DEWEY, 1933), sendo este um aspecto que, ao meu ver, potencializa as proximidades entre o conceito de pensamento reflexivo, do primeiro, e o de experiência estética, do segundo. Se pensarmos que este é justamente o período em que o autor já não estava mais lecionando – ao menos formalmente – em universidades e se dedica à produção de escritos e conferências, me parece que Dewey poderia estar vivenciando uma revisão e re-elaboração de seus

conceitos. Entretanto, não possuo conhecimento suficiente de sua obra como um todo para afirmar este pensamento.

Retornando à *Como pensamos* e atendo-me ainda à questão da linguagem utilizada, Dewey parece ainda estar bastante influenciado por uma possível abordagem positivista, o que não acontece em *Tendo uma experiência* (1994), terceiro capítulo de *Art as experience*. Esta questão se exprime não apenas na linguagem utilizada, mas também por uma recorrente idéia de se atingir a verdade e/ou algo obscuro, incerto, a ser esclarecido. Olhando comparativamente as duas obras, tenho a impressão que nesta reedição de *Como pensamos* o livro não foi exatamente reformulado, mantendo os aspectos originais essenciais da edição de 1910. Mas é preciso reiterar que, ainda assim, o autor já apresenta um discurso crítico, principalmente em relação à questão educacional e aspectos tanto da lógica formal quanto a livre expressão, demonstrando novamente uma conexão das idéias do filósofo com as da contemporaneidade.

Art as experience é um livro publicado na maturidade do autor, aos 72 anos de idade, a partir de uma série de dez conferências ministradas na Universidade de Havard, no inverno e primavera de 1931. Segundo Ana Mae Barbosa (2001), trata-se de sua obra mais complexa e curiosamente a menos estudada, provavelmente pelo fato de ter sido publicada quando o autor já era idoso e se encontrava afastado da mídia, e que desde a sua publicação tornou-se um desafio para os arte-educadores. Em relação ao Brasil, a autora identifica quatro grandes experiências com base em diferentes tratamentos epistemológicos das idéias do autor, sendo estas: a tese de Nereu Sampaio, no Rio de Janeiro; as atividades de Artus Perrelet, em Minas Gerais; o grupo dos Reformadores da Educação de Pernambuco; além do próprio Movimento Escola Nova (1927-1935), representado na figura de Anísio Teixeira.

Uma informação muito interessante veio à tona através de Rejane Coutinho, em meu exame de qualificação. Já era sabido que o *Teachers College*, na Universidade de Colúmbia, recebia alunos de diversos países, no período em que Dewey ainda se encontrava na instituição, a fim de conhecer o seu método pedagógico. Ao visitar o *Teachers College*, a docente encontrou documentos referentes a professores(as) brasileiros(as) que teriam sido também alunos(as) de Dewey.

Tanto experiências relatadas por Barbosa (2001), quanto o relato da Profª Drª Rejane Coutinho, se referem à importância do autor no Brasil, em experiências ocorridas décadas atrás. Mas relembro



meus inúmeros encontros com o autor, surge a questão sobre a importância de Dewey na atualidade. No prefácio do mesmo livro, a autora busca contextualizar contemporaneamente John Dewey, que teria ficado esquecido por cerca de duas décadas (anos 1970 e 1980) tanto nos Estados Unidos como no Brasil, mas ressalta:

Ao longo dos dezoito anos que se sucederam após a publicação da primeira edição deste livro, muitos outros foram publicados sobre o pensamento de John Dewey. Principalmente nos Estados Unidos, novos pesquisadores se encarregaram de revelar aspectos de sua obra potencializados pelo tempo atual. Houve uma espécie de loteamento do pensamento de Dewey em setores especializados que vão da filosofia à arte, chegando até a assuntos do cotidiano político, como imigração, racismo, puritanismo etc. (BARBOSA, 2001, p. 14)

Todos os temas mencionados são de fato muito atuais e ressoam com mais força ao pensarmos na atual situação política do Estados Unidos. Se pensarmos no puritanismo, por exemplo, confesso que fiquei chocado ao ler a respeito das cifras investidas pelo governo de George W. Bush em programas de incentivo à castidade de adolescentes, ao invés de educação sexual. Isto é apenas um comentário para ilustrar a atualidade destas questões.

Mas, ao pensarmos no Brasil contemporâneo, como fica esta relação? Chamou-me a atenção a colocação da própria autora que *Art as experience* desponta como sua obra mais complexa e ainda permanece pouco estudada, o que também veio a reforçar a necessidade da utilização da mesma neste estudo.

Em relação à obra citada, meu estudo se concentra no terceiro capítulo, *Tendo uma experiência* (DEWEY, 1994), com tradução para o português de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme e integra o volume dedicado ao autor da coleção *Os Pensadores*, da Editora Abril. Existe uma publicação mexicana do livro de 1949, em espanhol, na biblioteca da Faculdade de Educação/USP. Selecionei trechos dos dois livros, que utilizarei no texto em paralelo e também de maneira alternada, visando apresentar e ao mesmo tempo estabelecer relações entre os conceitos de pensamento reflexivo e experiência. Os fragmentos a seguir, em minha leitura, funcionam como sínteses dos principais aspectos dos dois conceitos:



O pensamento reflexivo faz *um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega*. Qualquer das três primeiras categorias de pensamento pode produzir este tipo; mas para firmar esta crença em sólida base de evidência e raciocínio, é necessário um esforço consciente e voluntário. (DEWEY, 1959, p. 18)

A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo de vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nesta interação qualificam a experiência com emoções e idéias, de maneira tal que emerge a intenção consciente. (DEWEY, 1994, p. 247)

Ativo, consciente e voluntário, bem como intencional, estas palavras apontam para a característica que me parece um pressuposto essencial para ambos os conceitos e que sintetizaria como intencionalidade. As categorias de pensamento que o autor se refere em *Como pensamos* são, na realidade, vários sentidos que ele identifica para a palavra pensamento, colocando inclusive que, até então, uma nítida diferenciação entre os vários sentidos de pensar.

Um destes sentidos é o orgânico, num curso desordenado de idéias que flui ao acaso. Seriam as idéias e/ou imagens que nos vem à mente independente de nossa vontade, passam pela cabeça, de forma automática e desordenadamente. Dewey exemplifica com a brincadeira da criança de tentar parar de pensar, o que segundo ele seria impossível. Embora comum, esta forma de pensamento seria a oposta ao pensamento reflexivo, tendo em vista a necessidade de intenção consciente, voluntária, ativa.

Ainda em contraposição a esta forma orgânica de pensamento, despontam outros dois elementos fundamentais ao pensamento reflexivo: ordem e consecutividade. Diferentemente de um fluxo involuntário e desordenado de idéias, o pensamento reflexivo se caracterizaria como uma seqüência consecutiva e ordenada de idéias. Numa seqüência consecutiva, as idéias não fluem ao acaso, mas uma em consequência da outra, estabelecendo uma ordem entre as mesmas e isto tudo num movimento continuado para um fim comum. Cada parte do todo do pensamento reflexivo traria em si um elemento da parte anterior, progredindo em direção a uma conclusão.

O mesmo ocorre com a experiência, que ocorre continuamente. Na experiência do pensamento ou em *uma* experiência há a mesma estrutura de inter-relação ente as diferentes partes que a compõem,

que caminham em direção à culminância. Cada parte conduz à outra e traz em si a que veio antes, ainda assim cada uma tem sua distinção em si própria. Este é um aspecto ao qual me aprofundarei melhor logo adiante.

“... são os elementos intrínsecos e a pressão das circunstâncias que introduzem o pensar verdadeiramente reflexivo lógico ou as qualidades reflexivas (DEWEY, 1959, p. 86)”. Para poder levantar mais um elemento presente nos conceitos, tive de recorrer a este outro trecho de *Como pensamos*. A questão da pressão das circunstâncias, tal qual nesta citação, bem como a “interação da criatura viva com as condições que a rodeiam” (DEWEY, 1994, p. 247), trazem à tona a questão do contexto. A importância de elementos internos e externos no processo do pensamento reflexivo ou de uma experiência é constantemente reiterada pelo autor e este é possivelmente um dos principais aspectos que fazem do pensamento de Dewey relevante e necessário à educação contemporânea.

A idéia de contexto em ciências humanas é muita associada a uma abordagem materialista e/ou dialética, pensando em influências de pensamentos marxistas. Não apenas por esta razão, mas é possível entender porque o autor chegou a ser considerado como de esquerda em seu país, quando na realidade era um fervoroso defensor da democracia, tema sobre o qual desenvolveu escritos. Segundo Barbosa (2001, p. 17):

A idéia sustentada por Dewey, de que julgamentos não podem existir separados dos contextos nos quais o questionamento tem lugar, ilumina a pedagogia pós-moderna. Sua posição acerca do contextualismo do questionamento o leva a um conceito de ética que envolve a avaliação e resolução de reclames conflitantes de valores experienciados. Dewey rejeita a noção tradicional de deveres e direitos fixos e julga que o atomismo moral levava a práticas sociais desastrosas. Posteriormente, aqueles que trabalharam como educadores nas décadas de 70 e 80 puderam comprovar que pouco resultou para a prática educativa da síndrome classificatória que pretendeu estabelecer estágios de comportamento, definidos como universais, portanto descontextualizados.

Esta citação explicita bem a visão da autora em relação o período de esquecimento e desvalorização das idéias de Dewey, abrindo para a questão da importância que seus conceitos passam a ter a partir dos anos de 1990, bem como a própria idéia de contextualização. Não por acaso, contextualização é umas das três dimensões que integram a Proposta Triangular, teorizada pela a autora, e, em outros momentos, estabelecerei outras possíveis relações com a referida proposta.

Em minha leitura dos conceitos de pensamento reflexivo e experiência, Dewey menciona elementos que se referem a um contexto interno e externo à criatura viva. O interno está ligado a esta idéia do orgânico, das condições naturais – ou mesmo adquiridas – do indivíduo, sendo um elemento muito interessante, suscitado pelo autor, a curiosidade.

A curiosidade desponta como ingrediente primário dos germes que, ao se desenvolverem, poderão se transformar no pensar reflexivo. Este elemento orgânico nos leva à busca de conhecimento, mas pode e deve ser aproveitada, transformada em um processo consciente. O autor aproveita para fazer uma ponte com a questão do ensino, colocando que o professor deve aproveitar este elemento comum dos educandos, instigando um processo de investigação e verificação.

Outros dois elementos muito importantes vêm a compor à construção do pensamento reflexivo: investigação e verificação. Estes, que pressupõem uma atividade consciente e voluntária, funcionam como catalisadores para a transformação da simples curiosidade na ação do pensar reflexivo. Mas, para que esta reação aconteça, não basta a curiosidade e os referidos catalisadores, ainda em relação ao contexto, existe o elemento externo ao indivíduo.

Em sua busca de uma aproximação do conhecimento filosófico com as questões da prática cotidiana, Dewey se vale de muitos exemplos de situações hipoteticamente reais e, em *Como pensamos*, faz um jogo de suas reflexões com a realidade escolar do período que, com base em suas críticas. Infelizmente parece manter ainda hoje uma série de características de um século atrás. Além das exemplificações de situações reais e escolares, em alguns momentos o autor nos proporciona belas metáforas:

O pensamento tem como ponto de partida o que se denominou apropriadamente *uma bifurcação de caminhos*, uma situação ambígua, que apresenta um dilema, que propõe alternativas. Não existe reflexão, quando consentimos que nossa atividade mental passe insensivelmente de um assunto para o outro, ou que nossa imaginação se entregue livremente a seus caprichos. Caso se apresente, porém, uma dificuldade, um obstáculo, no processo de alcançar uma conclusão, precisamos deter-nos. Na suspensão de incerteza, trepamos metaforicamente em uma árvore; procuramos atingir um lugar donde possamos inspecionar outros fatos e, por um descortino mais completo da situação, compreender a relação desses fatos entre si. (DEWEY, 1959, p. 23)



Em meio a uma bifurcação de caminhos, subimos em uma árvore e, ao avistarmos o qual julgamos melhor, optamos por segui-lo. Parece-me uma metáfora simples, mas de enorme beleza e aplicável a qualquer aspecto da vida, bem como também sintetiza praticamente todos os aspectos presentes nos conceitos em questão. Tanto o pensamento reflexivo quanto a experiência do pensamento tem como estopim uma situação de perplexidade, dúvida, enfim, um problema.

Este problema, imerso às condições internas e externas do indivíduo, desencadeia o processo de investigação e verificação, numa seqüência consecutiva de idéias e emoções, que caminham em direção a uma resolução. Ainda não entrarei no âmbito de se trata de uma conclusão ou uma consumação. Caso não haja este processo consciente e voluntário, o mesmo não se caracterizaria como pensamento reflexivo e/ou experiência de qualidade estética.

As coisas acontecem mas nem são definitivamente incluídas, nem decisivamente excluídas; navegamos à deriva. Cedemos de acordo com a pressão externa, ou nos evadimos e nos comprometemos. Há começos e cessações, mas não há genuínos inícios e conclusões. Uma coisa substitui outra, mas não a absorve nem a traz consigo. Há experiência, mas tão lassa e digressiva que não é *uma* experiência. Não é preciso dizer, tais experiências não são estéticas. (DEWEY, 1994, p. 251)

Gostaria neste momento de abrir um parêntese. Pensemos no tema geral deste estudo: a formação de educadores. Quantos educadores, apenas falando em Brasil, não navegam à deriva em sua atuação? Sabemos que os motivos para isto são muitos, internos e externos aos professores. Sabemos dos graves problemas de formação, da baixa valorização do trabalho e, por conseguinte, acomodação e desestímulo, que também advém das condições sócio-econômico-culturais, tantos dos próprios professores, quantos dos alunos e da própria escola.

Este estudo não tem o intuito de responsabilizar os professores pelos problemas da educação brasileira, tal qual o neo-liberalismo tentou fazer acreditar nos anos de 1990, nem eximí-los de sua responsabilidade perante sua própria formação. Centra-se basicamente no próprio educador em seu processo de formação, acentuando a necessidade da reflexão, autonomia e emancipação. Mas, tal qual fundamenta o próprio Dewey, o contexto é um elemento fundamental no processo.

Uma metáfora foi usada por Dewey para exemplificar uma experiência. Esta se tornou um exemplo clássico, citada por diversos autores ao mencionar o autor e o conceito de experiência:



Pode ser apresentado um exemplo geral, se imaginarmos uma pedra, a qual esteja rolando por uma colina, para ter uma experiência. Sua atividade é seguramente suficientemente "prática". A pedra parte de um lugar, e movimenta-se, conforme o permitam as condições, para um lugar e para um estado onde possa permanecer imóvel – para um fim. Agreguemos, pela imaginação, a tais fatos externos, as idéias de que a pedra olha para diante desejando um resultado final; que se interessa pelas coisas que encontra pelo caminho, condições que aceleram e retardam seu movimento em relação a seu término; que atua e sente com respeito a elas de acordo com a função de impulsiona-la ou detê-la que lhes atribua; e que a chegada final ao repouso seja relacionada com tudo o que aconteceu antes enquanto a culminância de um movimento contínuo. Então a pedra teria uma experiência, e dotada de qualidade estética. (DEWEY, 1994, p. 250)

Embora receoso de exceder a devida quantidade de citações, ainda sim julguei importante acrescentar e comentar este exemplo referencial, justamente pelo fato de não ser o que mais me identifico. Primeiramente classifico o exemplo como uma fábula, tendo em vista o uso de um elemento inanimado, não humano, para estabelecer uma relação com o homem. Obviamente, nenhum problema em relação a isto, pois, além do próprio autor enfatizar ser uma situação imaginária, muitos outros autores em toda a história da humanidade utilizaram o mesmo recurso – por sinal, muito adequado – para estabelecer relações filosóficas com a realidade, além de outras. Contudo, a maioria dos outros exemplos utilizados por Dewey, ainda que fictícios, fazem menção à uma situação real, muitas vezes da vida cotidiana.

A metáfora que me seduziu é do pensamento reflexivo enquanto navegação e, realizei uma colagem de diferentes momentos, na realidade, uma ampliação da imagem proposta pelo autor, advinda de minha leitura dos conceitos estudados. Os mesmos nexos podem ser estabelecidos em relação à experiência estética, mas sua exemplificação e/ou conceituação em relação à própria arte é certamente mais eloqüente.

Manter o espírito preso a um assunto é como manter um navio preso a sua rota: muda-se constantemente a posição, ao mesmo tempo que se conserva a unidade de direção. Pensar consistente e ordenadamente é, precisamente, realizar tal mudança dentro de dada matéria. (DEWEY, 1959, p. 55)

... no decurso da reflexão, emergem conclusões parciais: há pontos de parada, desembarcadouros provisórios do pensamento decorrido, que são também estações de partida do pensamento subsequente. Não atingimos a conclusão de um salto só. Em cada nível de parada, convém retrair os processos percorridos e medir, para nós mesmos, quanto, ou quão pouco, do material previamente pensado, na realidade fundamenta a conclusão obtida e como fundamenta. Assim, premissas e conclusões são formuladas ao mesmo tempo, em relação mútua definida, e as formas pertencem a tais formulações. (DEWEY, 1959, p. 82)



A idéia de manter a rota, mudando constantemente de direção, mas ainda assim conservando uma unidade de direção parece-me a descrição perfeita para a continuidade dinâmica necessária à qualidade reflexiva do pensamento. Ao ingressar na graduação, me deparei com um conceito, ao estudar a composição nas artes visuais, que me marcou muito, mais em seu sentido metafórico do que formal: equilíbrio assimétrico. Uma forma pode estar equilibrada, mas não de maneira simétrica e seu ponto de equilíbrio pode não estar no centro.

Somemos à situação as condições internas ao barco, de sua natureza, como tamanho, resistência, se possui velas ou não, tudo isto diferencia o seu processo de navegação dos demais barcos, embora possa manter o mesmo princípio de manter a rota alternando as direções e assim por diante. Além disto, influenciam diretamente neste processo as condições externas ao barco, como o vento, sol, chuva e próprio mar.

Retomando a idéia dos professores que navegam à deriva em suas práticas educacionais, bem como a questão do contexto, no caso, suas condições de trabalho. Mesmo o melhor velejador do mundo, provavelmente, não venceria uma regata com um veleiro de mais baixa qualidade, ainda que conseguisse tirar o melhor proveito possível deste. Mas o melhor barco do mundo, sem um tripulante que saiba guiá-lo, também não sairá do lugar. Ou ainda, justamente, navegará à deriva.

É até engraçado se valer deste exemplo do veleiro, pois em termos do esporte real, o Brasil é atualmente um campeão olímpico absoluto. Mas e nossos professores, como estão velejando em suas práticas docentes? Uma coisa é certa: são ondas bem difíceis de enfrentar.

A idéia de desembarcadouros provisórios, entretanto, parece-me ainda mais poética e rica em significados. O processo contínuo do pensamento não é ininterrupto, pressupõe pontos de parada, de descanso e ao mesmo tempo saída para o pensamento subsequente. Cabe ao barqueiro vivenciar todo este processo de maneira voluntária e consciente, para que isto tudo não se torne demasiadamente automático e, portanto não reflexivo.

Esta imagem fica cada vez mais clara para mim exatamente neste processo de redação deste trabalho. Aquela idéia ou parágrafo insolúvel de um determinado momento, no dia seguinte ou em outra ocasião, são resolvidos às vezes com certa simplicidade. Se pensarmos em um processo maior,



levamos meses, por vezes anos, para apropriação pessoal um determinado conceito, em suas diversas concepções.

Aconteceu desta maneira o meu processo com a experiência estética e, sobre a questão de continuidade desta, Dewey (1994, p. 248) coloca:

Devido a seu contínuo ressurgir, não há brechas, juntas mecânicas, nem pontos mortos, quando temos *uma* experiência. Há pausas, lugares de descanso, mas elas pontuam e definem a qualidade do movimento. (...) Em uma obra de arte, diferentes atos, episódios, acontecimentos mesclam-se e fundem-se numa unidade e, não obstante, não desaparecem nem perdem seu próprio caráter ... (...) A existência desta unidade está constituída por uma *qualidade* única que penetra toda a experiência, apesar da diferença de suas partes constitutivas.

Nas experiências integrais, como o autor chega a se referir, não existe uma separação entre o intelectual e o estético, embora ações predominantemente práticas podem se tornar demasiado automáticas e não conscientes, portanto, também não reflexivas. Entre os elementos que qualificam esteticamente uma experiência, além da clara ênfase no aspecto intelectual, as emoções também aparecem como ingredientes importantes.

Tal qual às formas de pensar, mas sem o mesmo detalhamento, Dewey também coloca que as emoções podem ser significativas ou apenas reflexos automáticos. No caso dos reflexos, tal qual sugere a própria nomeação, se definem por impulsos e/ou instintos orgânicos, tais como susto, rubor da face, entre outros, que podem vir a se tornar emoções significativas. Estas, estariam em conexão com o seu objeto e seus resultados, ou seja, as emoções passam a ser significativas a partir do momento em que estão contextualizadas, associadas à um evento e/ou objeto.

Tal como o pensamento, a *emoção* não vem do nada. Em uma situação configurada como de humilhação, o automático rubor da face pode se transformar em vergonha, assim como o um simples susto pode se transformar em medo em uma situação de perigo. Dewey mostra a diferenciação alegando que muitas vezes a *emoção* é vista como algo simples, independente do contexto a qual estaria associada, ou seja, é desconsiderado o que está por trás da mesma.

A partir desta questão, entram dois elementos muito importantes nesta teoria, que vão nortear em especial a experiência estética: o fazer e o padecer. Em toda experiência um elemento mais ativo, do



fazer, bem como um elemento de sofrimento ou de padecer. Um homem ergue uma pedra e, conseqüentemente, sofre os efeitos de seu peso e forma, o que também delimita a sua ação subsequente. Na realidade, está sendo reafirmada a idéia de interação do indivíduo com as condições que o rodeiam no movimento de uma experiência e um elemento fundamental é a apreensão consciente deste processo: "A ação e sua conseqüência precisam estar juntas na sua percepção. Esta relação é o que proporciona sentido; captá-la é o objetivo de toda a inteligência. O âmbito e o conteúdo das relações medem o conteúdo significativo de uma experiência (DEWEY, 1994, p. 254)".

Novamente fica clara a necessidade de uma relação dialética, no caso, entre o fazer e o padecer. Ao menos em *uma* experiência, de qualidade estética, não há o fazer sem padecimento e vice-versa. A partir de então, Dewey abre o precedente para a experiência estética propriamente dita, fortemente pautada pelas relações entre o fazer e o padecer, a produção e a percepção, além do artístico e o estético.

Dewey lamenta a não existência de uma palavra na língua inglesa que, sem ambigüidade, sintetize os significados de artístico e estético. Além das atribuídas pelo autor, ambos os termos são passíveis de significações múltiplas, mas ao que parece, também não existe tal palavra na língua portuguesa. No primeiro capítulo de sua tese de doutorado, no item *A experiência estética: um olhar sob as lentes de John Dewey*, Mirian Celeste Martins (1999) faz um breve percurso acerca dos conceitos de estética, dentre o qual sua origem etimológica do grego clássico *aisthesis*, fazendo referência ao conhecimento sensível, através dos sentidos, das sensações.

Em função da complexidade e amplitude do termo, utilizarei neste estudo apenas o conceito segundo o próprio Dewey. Para o autor, o estético está mais próximo à questão da percepção e a apreciação, assim como o artístico está para produção propriamente dita.

Quando se refere à arte e/ou ao artístico, o autor coloca como é usualmente associado como marcante o aspecto fazer na mesma, ou seja, a produção. É importante retomarmos o contexto histórico, pois Dewey vivencia a arte do século XIX, ainda fundamentalmente marcada pelo aspecto mimético e de valorização da técnica do artista, além de vivenciar também a arte moderna, na

primeira metade do século XX, marcada fortemente pela abstração, mas ainda muito centrada na questão técnica.

Novamente o autor mostra a conexão de suas idéias com a contemporaneidade:

Para ser verdadeiramente artística, uma obra tem também de ser estética, isto é, feita para ser gozada na percepção receptiva. A observação constante é, naturalmente, necessária para o autor enquanto está produzindo. Mas, se sua percepção também não é de natureza estética, não passa de um reconhecimento descolorido e frio daquilo que foi feito, utilizado como um estímulo para o passo seguinte para um processo essencialmente mecânico.

Em uma palavra, a arte, em sua forma, une as mesmas relações de fazer e padecer, a energia de ida e vinda, que faz com que uma experiência seja uma experiência. (DEWEY, 1994, p. 256)

Dewey salienta a relação dialética necessária entre a percepção e a produção. A colocação é feita primeiramente em relação ao trabalho do próprio artista, mas um processo semelhante com o público, o consumidor, como ele chega a definir, embora estabeleça uma outra relação, segue os mesmos princípios.

O artista, produtor, ao construir a obra, está ao mesmo tempo percebendo – apreciando, lendo, fruindo, ... – a mesma, o que influencia diretamente o seu fazer – e padecer – até a consumação da mesma. Ou seja, o “artista incorpora a si próprio a atitude do que percebe enquanto trabalha” (DEWEY, 1994, 257). Caso contrário, a obra não será completamente *estética*, será uma repetição mecânica de “um antigo modelo fixado como um padrão em sua mente” (*Ibid.*, p. 260). Salientando novamente a importância do processo, menciona não ser por acaso ou por “qualquer *acidente* lingüístico” (*Ibid.*, p. 259) que os termos edificação, construção e obra significam tanto o processo quanto o produto acabado. Dewey coloca que este processo não ocorre da mesma maneira na arquitetura, onde não é possível facilmente o retrair da obra no decorrer da construção, razão pela qual ele acredita que existam tantos “edifícios feios” (*Ibid.*, p. 259).

Em relação à arte, esta linha de pensamento pode romper tanto com uma abordagem mais platônica, de que o artista *capta* a idéia obra *pronta* a traduz no meio e/ou linguagem escolhida, ou ainda que o artista em sua genialidade concebe a obra de arte independente do meio e ou linguagem escolhida, ou seja, de uma maneira descontextualizada. Se a relação do artista está mais centrada no fazer, mas integrada à percepção, em relação ao que percebe, também existe um elemento do fazer. Para



isto, Dewey também enfatiza a diferença entre a percepção e o simples reconhecimento, o que também está presente na última citação.

Para o autor, o reconhecimento é passivo e indiferente, onde tendemos a recair, como em um estereótipo, sobre um esquema previamente formado. No reconhecimento, não há um exercício inteligente, havendo uma postura mais cômoda e menos crítica. Já a percepção pressupõe a receptividade, mas esta não é sinônimo de passividade, onde deve haver um ato de atividade reconstrutora, de maneira consciente. Ainda em suas palavras:

Porque, para perceber, um espectador precisa *criar* sua própria experiência. (...) Sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. O artista selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou de acordo com seu desejo. O espectador tem de percorrer tais operações de acordo com seu ponto de vista e próprio interesse. Em ambos tem lugar um ato de abstração, isto é, de extração do que é significativo. (DEWEY, 1994, p. 261)

A idéia de reconstrução da obra pelo espectador é um ponto fundamental nas teorias contemporâneas de ensino de arte, que fundamenta o conceito de mediação cultural. Apenas assim há uma verdadeira apropriação deste espectador em relação à obra e este diálogo deve ser feito a partir de seu próprio repertório, que auxiliará a construção de sentidos, múltiplos. Um desejável conhecimento acerca da arte e seus códigos potencializa este processo, mas qualquer indivíduo poderá reconstruir uma obra de arte em sua percepção, partindo de suas próprias referências.

O trabalho de um educador/mediador, tanto na escola quanto num museu, busca – ou deveria buscar – estimular este processo ativo, consciente e dialogal em seus respectivos alunos/espectadores. E se pensarmos no ensino de arte – formal, informal e não-formal – para a população como um todo, sem a preocupação e/ou função primeira da formação de artistas – o que também poderá acontecer – não seria o grande objetivo a formação de espectadores reconstrutores?

Até então estabeleci relações entre os dois conceitos apresentados por Dewey em diferentes obras e períodos, me atendo em especial nas proximidades entre ambos. Contudo, evidentemente são dois conceitos distintos e de natureza relativamente diferente, pois embora ambos estejam relacionados à processos mentais, a experiência parece ser mais abrangente, enquanto o pensamento reflexivo, tal qual revela o próprio nome, está intimamente ligado à questão intelectual. No entanto, nestes diferentes momentos e pensamentos, o autor enfatiza sua preocupação com a conexão entre a teoria

e a prática, tanto no pensamento que pressupõe a ação, quanto na ação que pressupõe o pensamento, e em ambos, a reflexão.

Em *Como pensamos*, o autor apresenta idéias fascinantes, em especial em relação à educação e tendo em vista o período em que obra foi escrita, mas ainda assim me parece ainda um pouco *endurecido* por uma mentalidade mais positivista, embora reconheça que esta seja uma colocação perigosa, tanto em relação ao pensamento de Dewey, quanto em relação ao positivismo. Este pensamento relativamente tradicional se evidencia em suas palavras, em determinados momentos: "A função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa (DEWEY, 1959, p. 105)".

Penetra o todo de seu discurso do livro citado um ideário de se atingir uma verdade, como se existisse uma solução mais adequada para cada situação e esta seria alcançada pelo pensamento reflexivo. Por outro lado, acredito que a complexidade do pensamento do autor também dificulte e/ou possivelmente impeça uma classificação como esta, principalmente ao ler trechos como este:

A grande recompensa do exercício da capacidade de pensar é que não há limites para as possibilidades de transmitir a objetos e acontecimentos da vida significações originalmente adquiridas por exame meditado; e, por conseguinte, não há limites para o desenvolvimento contínuo do significado na vida humana. (DEWEY, 1959, p. 30)

Um longo e minucioso estudo de sua obra seria importante para compreender o desenvolvimento de suas idéias, porém, me transparece em *Como pensamos* um pensamento em construção, coerente, mas ainda algumas *fissuras*. Característica esta que não identifico em *Art as experience*, embora apenas possa falar com segurança em relação ao capítulo *Tendo uma experiência* e não da obra como um todo. Reconheço também a falta do conhecimento de sua obra no período entre os dois livros, o que pode se dizer que seria praticamente toda a sua produção.

Neste diálogo entre as duas obras e conceitos, a conclusão, do pensamento reflexivo (*Como pensamos*), me parece ser a verdade ao qual o mesmo visa atingir, enquanto a consumação (*Tendo uma experiência*), de uma experiência, me parece ser algo mais amplo, que engloba todo o processo, tendo como objetivo a experiência em si. A conclusão, enquanto resolução de um problema, é o fim



regulador que objetiva o pensamento reflexivo. A consumação também é a terminação da experiência, mas resultante do seu processo, que é mais importante do resultado final em si.

O pensamento reflexivo não pressupõe um resultado pré-concebido, mas trabalha a partir de hipóteses a serem investigadas e verificadas, enquanto em *uma* experiência existe a idéia de percepção e produção concomitante e dialeticamente. Por outro lado, a consumação da experiência, bem como seus elementos integrantes, conferem a qualidade estética que fazem da experiência *uma* experiência.

Neste sentido, o pensamento reflexivo me parece estar mais próximo de uma *ferramenta* ao processo de se atingir a conclusão, enquanto resolução de um problema e/ou verdade, enquanto na experiência o processo em si é o que objetiva e dá sentido a mesma, sendo que esta independe de valores morais. Dewey menciona que uma experiência pode ser danosa ao mundo e ainda assim possuir qualidade estética. Barbosa (1998) exemplifica a questão com uma situação hipotética de cirurgião que, diante de uma operação inédita e delicada, coloca em prática todo o seu conhecimento, protagonizando *uma* experiência, ainda que o paciente não sobreviva.

Embora seja um assunto ao qual o autor chega abordar, mesmo em *Como pensamos* a questão moral não tem maior relevância. A clara ênfase do pensamento reflexivo é a questão intelectual, afinal, Dewey desenvolve um verdadeiro tratado sobre o pensamento, com possível ineditismo no período, onde ainda não é dada a mesma importância à emoção como em *uma* experiência. Mas em ambos os casos, o autor menciona não ser possível a separação entre o intelectual, o emocional e dimensão prática.

Tanto a conclusão, do pensamento reflexivo, quanto a consumação, da experiência, se relacionam à completude de um processo, sendo antônimos da cessação, quando em ambos os casos há um interrupção ou abandono de um processo incompleto. Um aspecto interessante é que também em ambos os casos há uma valorização do estado de dúvida, como fomento ao processo reflexivo.

Donald Schön e o conceito de professor reflexivo

Um aspecto que, de antemão, me chamou a atenção é que no início do texto *Formar professores como profissionais reflexivos* (1992), o autor chama a atenção em relação a uma reforma educativa



que estaria acontecendo na ocasião, ao que parece, nos Estados Unidos. Na realidade, Schön faz uma crítica não necessariamente à esta reforma em especial, mas ao sistema de imposição de modelos do centro para a periferia, ou seja, do governo para as escolas. O autor faz então uma comparação da escola, nesta situação, com os alunos, que aprendem a obter boas notas em vez de aprenderem os conteúdos que são ensinados.

É mencionado também que neste processo de reforma, tradicionalmente a culpa é atribuída ao professor, o que equivaleria a culpar a vítima. No caso, professor e escola se fundem nesta imagem do aluno ao qual é imposto um conhecimento, que possivelmente não lhe faça sentido e/ou não esteja adequado às suas necessidades. Por conta destas colocações, ao meu ver, já existe um posicionamento político e crítico do autor em relação à própria educação.

Curiosamente, uma das críticas recorrentes às idéias de Schön sobre o professor reflexivo, feitas por Pimenta (2002), Contreras (2002), entre outros, é que o mesmo daria a ênfase na questão sujeito e não como um profissional coletivo. Na disciplina cursada na Faculdade de Educação da USP (FEUSP), *Formação de professores: tendências investigativas contemporâneas*, onde tomei conhecimento do conceito, me recordo até da menção feita por um aluno à uma colocação pejorativa em relação ao autor, que seria considerado *auto-ajuda para professores*. Obviamente, tratava-se de uma colocação informal. Quanto às críticas, todas possuem seus fundamentos e veremos mais à frente e, antes, vamos explorar melhor as suas idéias, para depois entender as críticas.

Donald Schön formou-se em filosofia em 1951, na Universidade de Yale, e é mestre (1952) e Ph.D. (1955), em filosofia, pela Universidade de Harvard. Estudou também na *Sorbonne* e no *Conservatoire Nationale*, em Paris, na França. Foi presidente da Organização para a Inovação Social e Técnica (OSTI), da qual foi fundador, e professor de Estudos Urbanos e Educação no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (M.I.T.), até 1998, onde realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos curso de formação profissional.

A questão da reforma educativa do texto em questão dá o precedente ao autor para alegar uma crise de confiança na educação profissional, assunto que também é a base de *Educando o profissional reflexivo* (2000), conclamando a necessidade de uma nova *epistemologia da prática profissional*. Com em sua observação da prática profissional, bem como em seus estudos de filosofia, especialmente em Dewey, desenvolve uma proposição de que a formação dos profissionais não mais se dê nos



moldes de um currículo normativo, calcado pela lógica formal, onde primeiro se apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio de suposta aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Como pesquisador e consultor, Schön concentrou-se no aprendizado organizacional e na eficácia profissional. Trabalhou e participou ativamente junto à agências do governo, à indústria privada, organizações profissionais e foi membro da Comissão sobre o ano 2000 da Academia Americana de Artes e Ciências e da Comissão sobre Sistemas Sociotécnicos do Conselho Nacional de Pesquisa.

Para poder melhor entender a epistemologia da prática proposta pelo autor, é importante a apresentação de uma forma de ensino, aprendizagem e conhecimento a qual ele define como saber escolar:

Um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. (SCHÖN, 1992, p. 81)

Ao meu ver, este *saber escolar* está associado à dita lógica formal, pois é mencionado que o mesmo é molecular, feito de partes separadas que podem ser combinadas, por acumulação, para formar sistemas cada vez mais elaborados. As moléculas, na realidade constituem categorias, portanto o saber escolar é categorial, o que, em termos da lógica formal, ao meu ver corresponde à divisão em disciplinas.

Em sua acepção, além de molecular e categorial, o saber escolar também é privilegiado, o que na concepção do autor significa que não atende às condições individualizadas dos alunos. Ou seja, uma forma de ensino pensada em um formato supostamente ideal, desconsiderando as diferentes formas de aprendizagem dos indivíduos. Novamente Schön retoma a crítica à reforma educativa, dizendo que esta é uma situação análoga, de imposição do *centro* para a *periferia*.

Isto não nos parece familiar? A citação de Barbosa (2001) sobre o contexto em Dewey traz à tona exatamente esta idéia de um conhecimento tido como universal, portanto, descontextualizado. Mas o próprio Dewey (1959, p. 86) nos traz uma luz sobre a questão:

Não há dúvida que a aprendizagem intelectual inclui a acumulação e retenção das informações. Informações, quando não entendidas, são, todavia, um fardo indigesto. Constituem *conhecimento* somente quando seu material é *compreendido*. E entendimento, compreensão, significa que as várias partes de informação adquirida são apreendidas em suas relações mútuas – resultado esse que é obtido apenas quando a aquisição se faz acompanhar de constante reflexão sobre o sentido do que é estudado.

Embora certamente advindo do conhecimento científico, erudito, a leitura que faço é que este saber escolar pode também se configurar como uma espécie de *senso comum dos professores*, onde muitas vezes o conhecimento se torna estático, preso à seus próprios dogmas escolares. Neste caso, ao meu ver, a situação fica ainda mais complicada, pois este suposto conhecimento fica igualmente distanciado tanto do conhecimento verdadeiramente científico – dinâmico, sempre se reconstruindo através da pesquisa e da reflexão – quanto do universo real e prático do aluno, podendo tornar-se então um conhecimento estéril.

Visualizo esta situação, por exemplo, em professores com muitos anos de magistério, muitas vezes acomodados em métodos e conceitos do período de sua formação – ou ainda anteriores – e com pouca ou nenhuma abertura para novas possibilidades. Esta é uma questão que esbarra diretamente na formação do educador, no caso, o que não busca uma formação contínua, a não ser que seja obrigado pela instituição, ou seja, novamente do centro para a periferia.

Todavia, acomodação não é um *privilegio* dos professores mais antigos, pois muitos iniciantes logo se permitem contaminar por este sistema enrijecido, adaptando-se rapidamente à situação vigente. Outros, por sua vez, acabam vencidos pelo cansaço. Certamente, esta é uma atitude oposta à reflexiva, mas não podemos deixar de levar em consideração todos os fatores que estão em jogo além dos próprios professores, que não são apenas vítimas deste processo, nem são os únicos culpados. Nos capítulos II e III retomarei estas questões, ao analisar o público participante do projeto *Diálogos e Reflexões com Educadores*.

Em meio a seu texto, Schön (1992, p. 83) apresenta o que parece ser o esquema geral de sua teoria sobre o professor reflexivo. Vale a pena ressaltar que é uma tradução portuguesa, portanto, algumas palavras e expressões são diferenciadas em relação à nossa língua portuguesa.

O processo de reflexão-na-ação, tal qual Tolstoi descreve, e tal como o *dar razão ao aluno* ilustra, pode ser desenvolvido numa série de "momentos" subtilmente



combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre este facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e reflectir *sobre* a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir *sobre* a reflexão-na-ação é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

Este esquema citado, em sua seqüência, se aproxima ao do pensamento reflexivo segundo Dewey, envolvendo inclusive a questão da investigação e verificação de uma hipótese. Estão presentes na citação os diferentes momentos da epistemologia da prática proposta por Schön ao professor reflexivo: conhecimento-na-ação (tácito), reflexão-na-ação e, por final, reflexão sobre a reflexão-na-ação.

O conhecimento tácito é uma característica utilizada por Schön, com base em Michael Polanyi (1992, p. 82) como um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, do cotidiano. Na epistemologia da prática de Schön é colocado como conhecimento-na-ação, sendo exemplificado por depoimento de um professor do *Teachers Project*⁴, em um aluno não dominava as operações matemáticas, mas sabia fazer trocos.

Um fato curioso é que Dewey cita um exemplo exatamente igual em *Como pensamos*, de crianças que não entediam as divisões de casas decimais, mas ao serem incumbidas de comprar alguma coisa, sabiam o quanto deveriam receber de troco. Este conhecimento tácito pode advir de experiências reais, embora também possa se encaixar como ações demasiadamente mecânicas para serem, de fato, reflexivas. De qualquer maneira, ainda em relação à idéias de Dewey, este conhecimento se configura como as condições inerentes e/ou orgânicas do indivíduo, tal qual a curiosidade, e devem ser aproveitadas no processo educativo.

⁴ O autor menciona em várias ocasiões o *Teachers Project*, trabalho de Jeanne Bamberger e Eleanor Duckworth, que foi realizado com professores do ensino básico em Cambridge (Massachusetts), durante três a quatro anos.



Para Schön, a atitude do professor reflexivo deve ser justamente a de levar em consideração esta forma de conhecimento, o qual também define como conhecimento-na-ação, que deve ser articulado com o *saber escolar*. A menção em relação à Leon Tolstoi (1992, p. 82) se dá por conta de Schön uma citação da experiência do autor russo em fundar, em sua propriedade, uma escola para filhos de camponeses, que devido ao seu empenho, se desdobrou em cerca de setenta escolas, incluindo uma escola de formação de professores e um jornal pedagógico. Para Tolstoi, as capacidades individuais de cada aluno deveriam ser levadas em consideração, pois o que é dificuldade intransponível para um, não o será para outro, e vice-versa.

Tendo em vista o trabalho do educador, a reflexão-na-ação, que tal qual o nome sugere, consiste numa atitude reflexiva do professor enquanto atua, ou seja, está ligada a uma ação mais direta, diretamente junto ao aluno. Na realidade, a reflexão-na-ação é uma atitude proposta por Schön a todo profissional no desenvolvimento de seu trabalho e, ao meu ver, envolve um olhar atento e investigativo em conjunto com uma ação consciente e problematizadora. Novamente, princípios semelhantes ao do pensamento reflexivo segundo Dewey.

O autor chama a atenção para uma prontidão do educador para valorizar e/ou aproveitar os elementos vindos dos alunos, mesmos que estes sejam 'contrários' ao que é reconhecido pelo saber escolar. É estar sempre pronto para transformar o conhecimento-na-ação em reflexão-na-ação. Usa o exemplo de uma escola do ensino básico, de seu conhecimento, onde uma professora propôs aos alunos que medissem o tamanho (no diâmetro) das árvores com um cordão e que depois pendurassem os mesmos para comparar os diferentes tamanhos. Para uma das alunas, o comprimento em forma laçada, conforme a tradução portuguesa, não correspondia ao comprimento do cordão estendido. Schön salienta que, apesar de não ter ainda apreendido que o comprimento de uma linha será o mesmo independente da forma que venha a tomar, a aluna entendeu a qualidade especial da forma em laçada.

Tal como Dewey, numa busca pela proximidade com a realidade prática, Schön utiliza em seus textos vários exemplos reais. Outro destes é um contato que o próprio autor teve com alunos de engenharia no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), onde foi docente, sendo que estes tinham a oportunidade de testar seus conhecimentos sobre a construção de estruturas em um software de

simulação. Ao colocarem as medidas de seus cálculos no programa, este simulava a estrutura e suas possíveis deformações.

O depoimento dos alunos foi que, apesar de saberem na teoria como projetar as estruturas, só ao testarem no software é que efetivamente tiveram dimensão de como aconteceria na realidade. Curiosamente, voltando aos exemplos de Dewey, me parece que este recurso tecnológico viria a sanar o problema levantado pelo autor em relação à arquitetura, onde não era possível visualizar o todo no decorrer da obra. De qualquer forma, a ênfase em ambos os casos é a da necessidade de uma relação direta entre teoria e prática.

No desenvolver de seu pensamento, Schön levanta a necessidade e questiona como propiciar que professores reflitam na e sobre a ação. Sua conceituação de reflexão-na-ação é bastante concreta, mas o mesmo não acontece com a reflexão sobre a reflexão-na-ação, sendo justamente o ponto em que seu discurso fica mais frágil, abrindo precedente às críticas, que veremos a seguir.

Sua preocupação com a prática docente, e esta orientada por uma atitude reflexiva, é muito clara, sendo que esta apenas se completa se a reflexão acontecer durante e após a prática. Em seu exemplo mais recorrente, o *Teachers Project*, o autor reconhece as características referentes à formação de *professores reflexivos*. Os depoimentos citados de professores após todo o processo parecem ilustrar o que corresponderia ao resultado da reflexão sobre a reflexão-na-ação:

A experiência dos professores que seguiram até ao fim o *Teachers Project* é muito elucidativa, ainda que algo deprimente. Um deles disse: *Vou deixar a minha escola. O que aprendi aqui é demasiado bom para ela*. Um outro afirmou: *Vou tentar criar uma aula aberta, uma escola alternativa*. Sentiam-se ambos frustrados pela resistência oferecida pela escola relativamente às iniciativas que davam razão aos alunos. (SCHÖN, 1992, p. 87)

Novamente o autor insiste na *mesma tecla*, que parece inclusive ter sido a inspiração para a escrita desse texto em especial: o choque da prática docente com a burocracia escolar. Nesta perspectiva, insisto que há uma preocupação bem objetiva no que diz respeito a contexto, ainda que não haja um aprofundamento da questão e nem uma colocação sobre a necessidade de um posicionamento político do professor reflexivo neste processo maior. De fato, Schön disserta sobre a prática docente e reitera que as demais instâncias na escola deveriam contribuir neste processo.

Algumas das conclusões do autor apontam para o que identifiquei como uma das bases de sua teoria, não apenas para o professor reflexivo, mas à formação de todo profissional reflexivo: um *practicum* reflexivo e/ou aprender fazendo. Este *practicum* implica em um projeto pedagógico que representa o *mundo real*, da prática, o seu exemplo maior são justamente os ateliês de arte, design e arquitetura. Em *Educando o profissional reflexivo* (2000), Schön relata um estudo de caso em um ateliê de arquitetura e em uma *master class* de música.

Esta proposição remete ao já citado exemplo do software de computador em que alunos de engenharia simulavam estruturas e enfatiza a necessidade deste aprender fazendo em detrimento do sistema universitário advindo do positivismo, em que primeiro se aprende a teoria, em abstrato, depois se parte para uma prática. A principal tese de Schön é que este modelo de formação não capacita o profissional para as situações ditas incertas, problemáticas, que envolvem conflitos de valores. Tal qual o próprio autor define, fazendo uma metáfora em relação à uma área de terreno, trata-se da “parte mais baixa, pantanosa, onde problemas caóticos e confusos desafiavam as soluções técnicas” (SCHÖN, 2000, p. 15). A epistemologia da prática fundada nos cânones da racionalidade técnica não dá conta destas situações, em sua visão, cada vez mais recorrentes no cenário profissional contemporâneo.

Selma Pimenta Garrido, em seu texto *Professor reflexivo: construindo uma crítica* (2002), inicia seu pensamento acerca do conceito de professor reflexivo comentando que todo ser humano reflete, sendo justamente esta característica que o difere dos demais animais. Logo, os professores, enquanto seres humanos, refletem. Dewey, possivelmente, a exemplo de seu comentário em relação à lógica formal e a exemplificação em relação aos sofistas, discordaria da afirmação de Pimenta. Mas a colocação da autora não é de ordem filosófica, pois seu questionamento é justamente em relação ao modismo do termo professor reflexivo, e sua leitura enquanto adjetivo e não conceito.

A opinião desta autora é bastante relevante neste estudo pois, além da leitura seu texto, tive a oportunidade de ter a mesma como uma das docentes da disciplina *Formação de professores: tendências investigativas contemporâneas*, que cursei em 2003. Tive então a oportunidade de participar de discussões acerca do tema junto à própria autora e demais docentes e discentes da disciplina.



As idéias de Schön foram rapidamente difundidas e adaptadas em diversos países além dos Estados Unidos, num cenário internacional de mudanças curriculares, na busca de formar profissionais aptos a atuação em situações problemáticas e incertas. As idéias também suscitaram a discussão do professor como agente destas mudanças e propostas de mudanças curriculares, levantando também diversas questões que dizem respeito ao contexto, tanto da formação quanto do trabalho do professor. Questões essas, segundo Pimenta, ausentes das preocupações de Schön, embora reitere que a partir de sua teoria, em especial a partir da reflexão sobre a reflexão-na-ação, foram abertas perspectivas para uma valorização da pesquisa na formação dos profissionais e potencializando também o conceito de professor pesquisador, que tem como principais expoentes Elliot (1993) e Stenhouse (1984, 1987).

Segundo a autora, a formação contínua ganhou força na escola, se afirmando como um espaço de onde surgiam as demandas da formação, entretanto, esta não poderia se reduzir à capacitação e treinamento. A formação inicial e contínua de professores deveria se dar num projeto maior, abrangendo a dimensão da pesquisa, integrando a escola e a universidade.

Dentre as primeiras críticas ao conceito segundo Schön, está o da centralização no professor como indivíduo:

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível "individualismo", fruto de uma reflexão em torno de si própria, de uma possível hegemonia autoritária, se se considera a perspectiva de reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. Esses riscos são apontados por vários autores. (PIMENTA, 2002, p. 22)

Segundo Liston & Zeichner (1993), a reflexão proposta por Schön é individual e de mudanças imediatas, não atingindo alterações para além da sala de aula. Em suma, segundo os autores, apenas a reflexão não basta, pois é necessário o professor ter uma consciência e um posicionamento político em relação à sua própria função social para poder operar em mudanças neste contexto.

Zeichner (1992) ainda identifica na concepção de Schön uma forma de sustentar o conceito de professor reflexivo como um pacote de práticas a serem consumidas, ou seja, um oferecimento de treinamento para o professor se tornar reflexivo. Isto gera, paradoxalmente ao próprio conceito, um novo fazer técnico. Tanto Zeichner quanto Pérez-Gomez (1992), reiteram que a reflexão não é um processo apenas individual e deve se configurar numa discussão coletiva, pois o indivíduo está inserido e se relaciona dialeticamente com a sociedade. Quanto à reflexão coletiva, Pimenta (2002, p. 26) ainda menciona as idéias de Zeichner:

Para esse problemas, Zeichner (1992), a partir de pesquisas que desenvolve junta à escolas e aos professores, formula três perspectivas a serem acionadas conjuntamente: a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; a prática reflexiva, enquanto prática social só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social.

O projeto *Diálogos e reflexões com educadores*, tal qual sugere o nome, busca ser um espaço para uma discussão e reflexão coletiva, no caso, em relação ao ensino de arte, possivelmente não na mesma perspectiva proposta por Zeichner, mas opera como uma *comunidade de aprendizagem*. Isto me despertou uma dúvida: o projeto também pode ser lido dialeticamente como um *produto* oferecido aos educadores, no intuito de *promovê-los* à categoria de professores reflexivos? Adentrarei melhor a questão nos próximos capítulos, ao fazer a descrição e análise do projeto e dos discursos de alguns de seus participantes.

Mas a principal crítica de Pimenta (2002) às idéias de Schön, apoiada em Gimeno (1999), é em relação à questão da teoria, ou melhor, de sua ausência. A autora reitera que o saber docente não é composto apenas pela prática, sendo também *nutrido* pelas teorias, no caso, de educação. Estas têm um papel fundamental na formação de educadores, oferecendo aos mesmos variados pontos de vista para uma ação contextualizada, bem como perspectivas para análise e compreensão de contextos diversos, incluindo o seu próprio. Pimenta acrescenta que em uma epistemologia da prática, na busca de uma práxis reflexiva, a reflexão sobre a reflexão-na-ação deve ser dialogada com as teorias de educação, entre outras, podendo originar novas teorias, advindas de uma prática verdadeiramente

reflexiva. Bem na verdade, este me parece ser o objetivo maior da pesquisa em educação, sendo justamente o que estou tentando realizar ao redigir esta dissertação, advinda de uma prática refletiva à luz de determinadas teorias.

Todo o conteúdo da disciplina *Formação de professores: tendências investigativas contemporâneas* foi de grande importância para o meu estudo, englobando além do conceito de professor reflexivo, os de formação contínua e desenvolvimento profissional. Mas a grande síntese dos estudos e discussões realizadas neste curso foi a da necessidade de condições de trabalho adequadas para a prática docente, o que vai desde o salário, jornada de trabalho, condições da escola, até a possibilidade da formação contínua na própria escola, como um espaço de pesquisa, configurando uma verdadeira comunidade de aprendizagem. A disciplina teve claro direcionamento político, com adequado embasamento teórico, voltada à valorização em especial do ensino público.

Retomando Dewey e Schön, entre outros, não basta colocar toda a responsabilidade nas costas do professor, posto que o mesmo vai continuar a se deparar com a situação tão criticada pelo próprio Schön, em choque com o sistema da escola, que não possibilita uma prática reflexiva. É importante reconhecer que esta primeira acepção de *professor reflexivo* dá margens à centralização dos problemas na atuação do professor, que deve estar apto a lidar com as situações *problemáticas* e *incertas* – *pantanosas* como ilustra o próprio Schön – sem que estas venham ser resolvidas, como os problemas de ordem social, por exemplo. A transferência das responsabilidades tanto do Estado quanto da sociedade ao indivíduo é um discurso tipicamente neo-liberal e foi utilizado à exaustão sobretudo na década de 1990 em relação aos professores.

A conscientização do professorado em relação a este processo, bem como de seu próprio processo de formação e prática docente é, ao meu ver, um passo fundamental para uma mudança efetiva, tanto no plano individual quanto no coletivo. Philippe Perrenoud (2000), que em seu discurso sobre as competências é alvo de críticas semelhantes às sofridas por Schön em relação ao professor reflexivo, não está errado ao colocar que o professor deve administrar sua própria formação contínua, caso contrário continua a imposição do centro para a periferia. Mas em seu processo de emancipação, o professor deve se conscientizar de seus contextos diversos e buscar uma discussão coletiva voltada à uma resolução para problemas muitas vezes também coletivos, embora cada situação tenha o seu contexto específico. Em relação a este aspecto farei uma reflexão no capítulo IV, sobre uma possível



diferença entre professores que tenham procurado o projeto por conta própria e os que procuram na busca de titulação.

Um outro ponto de convergência muito interessante entre Schön e Dewey: a dúvida. Vejamos em paralelo as suas idéias:

Só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão e a vencer a faina da pesquisa. Tanto a suspensão de juízo como a pesquisa intelectual a muitos desagradam: querem ver tudo acabado o mais cedo possível. Cultivam um hábito mental excessivamente positivo e dogmático ou receiam talvez que a condição de dúvida sofra a pecha de inferioridade mental. É nesse ponto, quando entram na pesquisa o exame e a verificação, que avulta a diferença entre pensamento reflexivo e pensamento mal orientado. (DEWEY, 1959, p. 25)

É impossível aprender sem ficar confuso. (...) E há algo mais incômodo ou mais marcante do que a confusão? Dizer numa sala de aula, *Estou confuso*, é o mesmo que dizer, *Eu sou burro*. Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão de seus alunos. Mas também faz parte de suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem (por exemplo, *O que terá passado na cabeça daquela miúda para ter pendurado o cordel em forma de laçada?*), então o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação.

O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única. Se só houver uma única resposta certa, que é suposto o professor saber e o aluno aprender, então não há lugar legítimo para a confusão. (SCHÖN, 1992, p. 85)

Para Dewey, a dúvida origina o problema, que por sua vez objetiva o pensamento reflexivo. No entanto, este estado de dúvida deve ser valorizado, pois o mesmo suscita a investigação e a verificação, características fundamentais para que o pensamento venha a ser verdadeiramente reflexivo e ferramentas para se atingir a conclusão. Dewey chega a mencionar “cultivar atitudes favoráveis ao uso dos melhores métodos de investigação e verificação” (DEWEY, 1959, p. 25), as quais ele define com espírito aberto, de todo o coração e responsabilidade, e que podem ser sintetizadas na idéia de “reconhecer a probabilidade de erro mesmo nas crenças que nos são mais caras” (*Ibid.*, p. 39) e estar disposto a um novo conhecimento em prática.

Schön transcreve o depoimento de um dos professores participantes do *Teachers Project*, onde o mesmo relata que existe um sentido de segurança em pensar que sempre existe uma resposta certa para cada tipo de situação, num sistema ao qual vamos sendo amoldados. Mas sobre esta mesma segurança o professor coloca: “Que estupidez!” O reconhecimento do professor em relação à

necessidade de superar esta suposta segurança do saber escolar vem acrescido de uma outra reflexão, de que “é arriscado tentar algo de novo, é preciso possuir-se autoconfiança, desenvolvida a partir de uma consciência interior e da auto-estima” (SCHÖN, 1992, p. 86).

Os dois autores apontam o senso comum, que reconhece a confusão e a dúvida como associadas à falta de inteligência, quando na realidade trata-se de um indispensável catalisador para uma atitude verdadeiramente reflexiva. A confusão e/ou dúvida possibilitam uma mobilidade, que faz com o professor não se prenda aos dogmas do saber escolar, sempre na busca de novos sentidos e/ou possibilidades.

Será que, tal qual propõe Dewey, estamos dispostos a estar de *espírito aberto*, superando até as *crenças* que nos são mais caras? E ainda ter a *responsabilidade* de colocar tudo isto em prática? Talvez, este seja o grande desafio de um *professor reflexivo*.

Das polaróides para as telas

“... numa experiência de pensamento as premissas surgem apenas quando uma conclusão se torna manifesta” (DEWEY, 1994, p. 249). Recorrendo novamente ao mestre, uso a citação que se aplica à minha experiência, em especial em relação à este capítulo. Dewey, que a princípio entraria apenas como a fundamentação de Schön, acaba por tomar maior espaço e importância dentro de pesquisa, posto que o conceito de experiência estética veio a ampliar o conceito de pensamento reflexivo e ambos o de professor reflexivo. Em minha feitura apreciada desta obra, que é a dissertação, idéias vão se configurando e re-configurando, me levando a um resultado, que no momento ainda não sei exatamente qual será, enquanto produto. Mas enquanto processo, cada etapa deste trabalho me parece mais clara, na busca de prática reflexiva, primeiramente a minha própria, mas no intuito de que num futuro próximo este meu registro possa instigar a prática de outros educadores.

Neste sentido, o resultado é bem diferente do das polaróides de Warhol, que buscavam o *frescor do instantâneo*. Mas, tal qual já mencionado, estas fotografias foram as bases de muitos outros trabalhos, mais elaborados, reproduzidos e recriados em outros meios. Na verdade, ainda estou fazendo e colhendo minhas polaróides, ora são os autores, depois o projeto e por fim os professores.



Somente em *Claraluz*, o último capítulo, poderei construir minha serigrafia, com as cores que eu julgar melhores para tal.

Mas a cada polaróide, há o fazer e o padecer, numa percepção ativa e consciente de cada uma destas partes, que levarão a uma consumação desta experiência, sempre lidando com a dialética da aproximação/distanciamento com os sujeitos fotografados.

Duas obras, uma de Warhol e outra de Haring, chamaram-me a atenção em especial, possivelmente já pela relação estabelecida entre as mesmas.



Andy Warhol
Uncle Sam, 1981
Polaróide



Keith Haring
Untitled, 9-Apr, 1985
Acrílica sobre Tela, 152,40 x 152,40 cm

Na graduação tive contato com idéias supostamente marxistas e, em especial com os 'pastiches' que se dizem de esquerda, que de certa forma me fizeram olhar com olhos bem mais críticos a cultura norte-americana. Bem antes de 11 de setembro de 2001 e de toda a lamentável atuação de George W. Bush frente à *grande nação do mundo*, eu já olhava com desconfiança 'as garras da águia americana', havendo até um preconceito em relação ao país.

Em tempos de terrorismo e anti-americanismo, a discussão sobre preconceitos com norte-americanos, no caso autores, é algo importante. Ana Mae Barbosa começa o livro *John Dewey e o ensino de arte no Brasil* (2001) falando de sua experiência em estudar o autor, em sua tese de

doutorado, e que o mesmo estava em recessão nos EUA e no Brasil por cerca de duas décadas. O autor seria visto pela direita como um esquerdista americano e desconsiderado pela esquerda, simplesmente pelo fato de ser americano. O estudo, no entanto, revela um autor comprometido com os valores da democracia, sobre a qual chegou a escrever, desenvolvendo um pensamento que transcende as fronteiras de nação e de tempo.

Quando ouvi o comentário jocoso em relação a Schön ser *auto-ajuda de professores*, também pensei: *claro, ele é americano*. Mas, mesmo que as principais críticas sejam sobre a falta de uma consciência política e suas idéias de certa forma se afinem com o pensamento neo-liberal, o autor faz do ponto chave de seu texto sobre o professor reflexivo uma crítica ao sistema educacional em seu país.

Warhol e Haring, de maneiras muito distintas, também tem como eixo em seus trabalhos uma reflexão sobre a cultura americana e seus símbolos. Cultura esta da qual eles foram integrantes, mas ao olhar para estas duas obras – que no contexto atual parecem fazer ainda mais sentido – vejo não apenas uma crítica aos EUA, mas um olhar para dentro de si. Vejo o mesmo movimento em Dewey e Schön.

A reflexão, como uma ação consciente e ativa, acaba por ser o ponto de fusão destes quatro nomes aqui reunidos, primeiramente pelo acaso, pois não programei o calendário de exposições de 2003, mas depois a costura foi feita pela minha leitura, estabelecendo esta relação estética. Assimilando e afirmando o conceito, nesta relação não há uma separação entre o estético, o emocional e o intelectual e a própria vida.

CAPÍTULO II

Ordenação e verticais

Descrição do projeto

Diálogo e reflexão

com o ambiente e suas

características

Capítulo II

Diálogos e reflexões com Educadores e suas

As palavras das palavras, de acordo
com o livro do autor, p. 10

É evidente que há, entre palavras, uma
origem. A origem do conhecimento que está
na palavra, portanto, não é a origem. Não porque
a palavra, é a origem que também é a origem.

A palavra, portanto, é a origem do conhecimento
e a origem do conhecimento é a origem do conhecimento
e a origem do conhecimento é a origem do conhecimento.

A palavra, portanto, é a origem do conhecimento
e a origem do conhecimento é a origem do conhecimento
e a origem do conhecimento é a origem do conhecimento.

CAPÍTULO II

**Ordenação e vertigem:
descrição do projeto
Diálogos e reflexões
com educadores e suas
características**

Capítulo II

Ordenação e vertigem: descrição do projeto *Diálogos e Reflexões com Educadores e suas características*

Eu preciso destas palavras. Escrita.
Arthur Bispo do Rosário (2003, p.05)

Eu também preciso destas palavras. Escritas. E ordenando cada letra, sílaba, palavra, frase, parágrafo, capítulo, dissertação, tese, livro, ... a vertigem. A ordenação do conhecimento que divide, fragmenta, seleciona, subdivide, e de tamanha ordenação, novamente a vertigem. Não precisa acontecer sempre desta forma, mas estudar, a princípio, é ordenar, o que também é vertiginoso.

A pesquisa em arte em si traz o histórico de aparente contradição e busca da complementaridade, rompendo com os estigmas que residem na ciência enquanto ordenação e na arte enquanto vertigem. Jorge Anthonio e Silva (2003, p. 32), curador da exposição *Ordenação e vertigem*, faz uma reflexão que me remete à esta questão:

A transgressão, como fundamento incondicionado da ordem instituída, é um movimento perene com a intermitência expressa na instantaneidade da vertigem, porque o homem é uma totalidade cindida em essência, entre razão e desrazão, entre vício e virtude. Forçando uma aproximação com a ciência, tome-se Caos e Ordem como elementos antagônicos e inexoravelmente complementares. Desde a mitologia helênica são essências e substâncias retroalimentadoras.

É esta retroalimentação que venho perseguindo por todo este trabalho, por vezes buscando arduamente a relação com a ciência. Ao buscar uma unidade estética e visual à esta dissertação e ao tentar uma escrita permeada pela objetividade necessária à um trabalho científico, mas procurando manter a subjetividade que ao mesmo tempo transpareça minha autoria e que traga a esta dissertação um caráter de coerência de uma pesquisa em arte, estou potencializando esta antagonia e inexorável complementaridade.



Entretanto, possivelmente, a maior transgressão – e ao mesmo tempo maior desafio – que me reserva este trabalho é o de estar imerso ao objeto de pesquisa, buscando uma análise crítica e, conseqüentemente, reflexiva do mesmo. Vamos então entrar neste labirinto de ordenação e vertigem, sem saber exatamente como ou se iremos sair.

A exposição

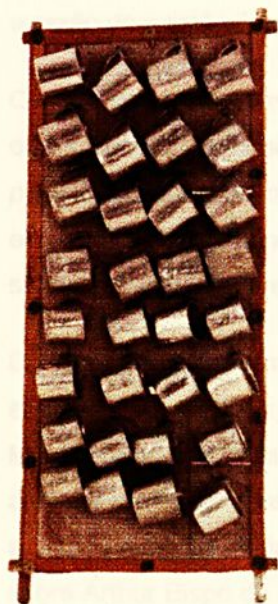
A quarta - e penúltima - exposição do ano de 2003 no CCBB-SP, *Ordenação e vertigem*, foi uma coletiva de artistas brasileiros contemporâneos. No entanto, diferentemente da exposição *Pele, Alma*, por exemplo, esta coletiva tinha como eixo o trabalho de um artista em especial, também brasileiro contemporâneo, mas já falecido: Arthur Bispo do Rosário (1911-1989).

Os princípios de *ordenação e vertigem* nortearam a curadoria geral da exposição, a cargo de Jane de Almeida e Jorge Anthonio e Silva, numa leitura e seleção de obras de Bispo, além da escolha de um grupo de artistas brasileiros para desenvolver trabalhos em diálogo com esta produção. Na realidade, *Ordenação e vertigem* foi mais do que uma exposição de artes visuais, caracterizou-se como um evento multidisciplinar reunindo diversas linguagens artísticas a partir da temática proposta: artes visuais, fotografia, cinema, dança, música, além de um ciclo de palestras.

Além da curadoria geral, o evento teve também uma curadoria específica para cada segmento, sendo Agnaldo Farias o curador de artes visuais. Entre os principais artistas selecionados por Farias, estão: Nelson Leiner, Sandra Cinto, Elida Tessler, Lia Chaia, Marcos Chaves, Marepe, entre outros, além de uma instalação feita originalmente para uma capela no bairro do Morumbi pelo falecido Leonilson.

Arthur Bispo do Rosário foi, em sua juventude, marinheiro e sub-empregado em geral, antes de sofrer um surto psicótico – tal qual foi identificado – e ser declarado esquizofrênico, sendo internado em uma instituição psiquiátrica, no Rio de Janeiro, onde permaneceu por cerca de 50 anos, até sua morte. Alegava ter visões, ouvir vozes e conversar com Deus. A obra de Bispo apenas foi exposta publicamente em 1989, após a sua morte, sendo então absorvida e/ou apropriada pelo universo da arte brasileira.





Arthur Bispo do Rosário
Canecas, sem data
Madeira, metal e papelão
110 x 50 x 13 cm

No decorrer deste período de internação, desenvolveu trabalhos aglutinando, ordenando e colando objetos, criando composições consideradas posteriormente como *assemblages*, além de uma série de bordados. Para fazer estes trabalhos, se valeu dos mais diversos tipos de sucata e resíduos, chegando a desfilar o próprio uniforme para usar a linha para bordar. Com o passar do tempo, Bispo foi se tornando uma figura mítica no manicômio e os próprios funcionários e internos passaram a lhe trazer os materiais para suas construções.



Arthur Bispo do Rosário
Borrachas, sem data
Madeira, papelão, borracha e metal
109 x 57 x 8 cm

Embora seja delicado fazer qualquer afirmação em relação aos pensamentos de Bispo, em seus depoimentos transparecia a idéia de fazer um *inventário do mundo* e que Deus o teria nomeado para tal. Uma das discussões centrais a partir da produção de Bispo é sua própria pertinência dentro do universo da arte, tendo em vista o mesmo não ter tido, ao menos conscientemente, esta intenção. É claro que esta é uma discussão que não se encerra e apenas abre uma reflexão mais ampla não apenas sobre Bispo, mas sobre a própria arte e suas relações com outros campos.

Tanto o conceito de *ordenação* quanto o de *vertigem*, que se opõem e ao mesmo tempo se complementam, estão presentes não apenas na poética desenvolvida por Bispo, mas possivelmente em todos os aspectos da vida, num princípio de uma eterna dualidade. Pensar na complementariedade destes conceitos, ao meu ver, pode afastar um possível e simplista maniqueísmo, que a princípio enxergaria *ordenação* enquanto um aspecto positivo, e *vertigem*,

enquanto negativo. O símbolo oriental que representa as forças *yin* e *yang*, ilustra esta relação, onde a razão de existência do bem é próprio mal, da luz as trevas e assim por diante.

Os próprios pensamentos de Dewey, em *Como pensamos* (1954), também trazem a idéia de equilíbrio e complementariedade no processo educacional, ao mencionar *disciplina* e *liberdade*, *psicológico* e *lógico*, *processo* e *produto*, *intelecto* e *emoção*, entre outros. A busca de um suposto equilíbrio, que não é nova na história da humanidade, parece ser ainda o grande desafio do séc. XXI, sendo que isto está presente de diferentes maneiras nas mais diversas áreas.

De qualquer forma, mesmo abrindo discussões como esta, o direcionamento da exposição era o estético e ainda tinha, como elemento problematizador, o próprio Bispo, em seu histórico de vida. Mas, apesar deste histórico estar demasiadamente intrincado em sua produção, a discussão estética acontecia muitas vezes independente da questão, em especial por conta dos diálogos dos outros artistas envolvidos. Mas a *questão que não queria calar* pairou – continua e continuará pairando – sobre Arthur Bispo do Rosário: Independente das qualidades estéticas inerentes à suas construções, seria ele um artista e sua produção arte? O mais interessante deste questionamento é saber que o mesmo não possui uma resposta, ao menos única, despontando com um elemento de discussão e reflexão acerca da arte.

Se pensarmos na própria questão da pesquisa científica, por exemplo, numa abordagem positivista tradicional, poderia haver uma forte representação deste maniqueísmo citado, sendo a *ordenação* do conhecimento, além da própria busca da ciência, um princípio fundamental e absolutamente necessário para a aplicação da mesma. Entretanto, na busca de uma visão científica contemporânea, filiada à idéia de complexidade e em especial em abordagens fenomenológicas e/ou dialéticas, pode-se partir do pressuposto que estes dois princípios sempre estarão presentes, intercomunicantes, assim como a questão da objetividade e da subjetividade.

Esta dialética recai fundamentalmente sobre meu próprio papel enquanto pesquisador, ao eleger como objeto de pesquisa um projeto no qual estou inserido profissionalmente. É justamente neste ponto que reside o risco e o desafio deste trabalho: o de fazer uma leitura e análise crítica de meu próprio trabalho. Reconheço que este é um elemento de dificuldade e que seria mais simples e segura uma análise positivista tradicional, onde eu observaria apenas externamente ao objeto. No entanto, esta relação está no cerne do próprio conceito de *professor reflexivo*, na busca e na



necessidade de uma reflexão maior acerca de seu próprio trabalho, ou seja, de uma práxis reflexiva. Desta forma o trabalho se coloca como uma pesquisa com teor etnográfico.

Análise ou descrição?

Uma de minhas maiores dúvidas levadas à banca do exame de qualificação dizia respeito justamente a este capítulo: eu estaria fazendo neste momento uma análise ou uma descrição do projeto? Na realidade, o resultado obtido pela análise poderia se configurar na própria resposta para a questão principal, que nomeia a pesquisa: qual o potencial da instituição cultural na formação docente? Mas, dentro da estrutura adotada para esta dissertação, ainda não seria possível chegar a esta reflexão, de maneira mais completa, sem a análise dos depoimentos dos professores – participantes do projeto – escolhidos, reservada ao próximo capítulo.

Por isso surgiu o questionamento em relação a este capítulo e, no caso, se não se trataria na realidade de uma descrição – e não uma análise ainda – do projeto *Diálogos e reflexões com educadores*. Em meu exame de qualificação, Luiza Christov¹ fez uma colocação muito elucidativa, de que seria sim uma descrição, entretanto, uma *descrição especial*. Esta, se configuraria numa descrição etnográfica e fenomenológica, pois já apresentaria o meu olhar e/ou ponto de vista sobre o projeto, onde já estão presentes o recorte à esta realidade observada, a interpretação e a crítica. Estaria subjacente à esta descrição, os elementos aos quais teria escolhido evidenciar, ou ainda, nas palavras da própria professora: “mostrando as cores desta experiência com seu olhar”. A imagem proposta pela fala da professora me remete à metáfora proposta entre polaróides e serigrafias, mencionada no primeiro capítulo e, de fato, o todo da dissertação resulta na *serigrafia conceitual* que terá as cores escolhidas e/ou evidenciadas pelo meu olhar.

Outra contribuição da professora foi ao mencionar a questão da análise qualitativa. Na redação anterior, mencionava que tanto a pesquisa de uma maneira geral, como este capítulo em especial, buscavam uma análise qualitativa, embora alguns dados quantitativos seriam citados. A colocação da professora foi de reiterar que o termo análise qualitativa seria redundante, pois esta distinção não seria mais necessária, inclusive por também existirem alguns dados quantitativos.

¹ A Prof^a Dr^a Luiza Helena da Silva Christov é docente do instituto de Artes/UNESP e compôs a banca de meu exame de qualificação. No decorrer de todo o trabalho, me referirei à docente apenas por Luiza Christov.



Embora não tenha dedicado um capítulo em relação à metodologia deste capítulo, este sintetiza a questão, reforçando inclusive a relação com o nome da exposição: *Ordenação e vertigem*. Uma discussão que surgiu nas aulas de metodologia da pesquisa e que eu também tive a oportunidade de aprofundar, tanto nas aulas da própria Luiza Christov, bem como em conversas com minha orientadora, era de que a metodologia deve servir à pesquisa e não o contrário. Apenas a definição do objeto e suas características, além do próprio enfoque sobre o mesmo, é que poderia de fato acarretar na escolha da metodologia a ser utilizada.

Tendo em vista um procedimento metodológico híbrido e/ou não passível de encaixe nas linhas tradicionalmente estabelecidas, embora de fato eu utilize uma descrição etnográfica e fenomenológica, em muitos momentos busco uma reflexão a qual chamaria de dialética. No caso, não a dialética materialista, pois não parto deste embasamento teórico como referência, mas a dialética numa acepção mais filosófica, do diálogo, da inter-relação, da mediação, enfim, da própria reflexão. Refiro-me à dialética presente em praticamente todo o pensamento de Dewey, como exemplo, da práxis, onde o prático não está separado do intelectual, nem este do emocional, bem como toda experiência está diretamente ligada ao seu contexto, interna e externamente ao indivíduo e/ou objeto.

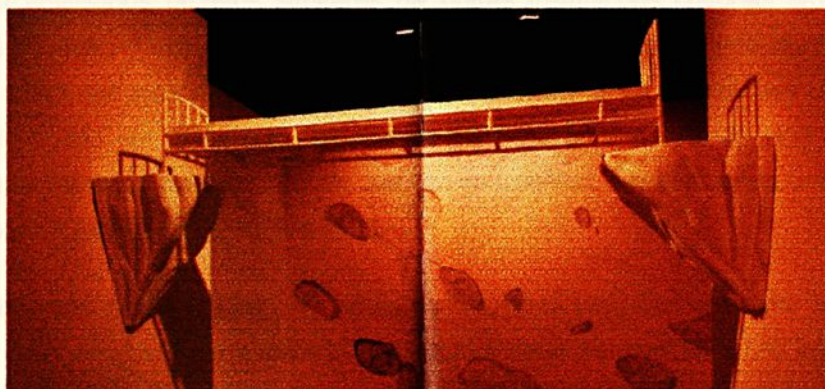
Tendo em vista este teor etnográfico e fenomenológico, parto para a descrição do projeto *Diálogos e reflexões com educadores*, com base no ano de 2003, iniciando pela contextualização do mesmo, descrevendo o histórico da instituição realizadora, seu programa educativo e da equipe proponente.

Dentre as obras da exposição, a que ao meu ver mais pode se aproximar desta reflexão não é uma obra do próprio Bispo, mas a obra *A ponte impossível* (2003) de Sandra Cinto.

Sandra Cinto

A Ponte Impossível, 1998
Pintura automotiva sobre
madeira e mdf
120 x 300 x 50 cm

Sem Título, 2003
Desenho sobre parede
390 x 420 cm



Em minha leitura, a mesma pode representar esta dialética mencionada, bem como exprimir a dificuldade da mesma, pois pode haver um verdadeiro *abismo* entre os elementos que se relacionam e se complementam. No entanto, um *abismo* a ser mediado, portanto, em minha apropriação e *recriação* – no sentido deweyano – desta obra, enfatizo o sentido oposto ao seu título, pois acredito que esta tem que ser uma *ponte possível* e necessária. Não seria a construção dessa ponte, ainda que penosa e por vezes quase impossível, o desafio de nós educadores?

Aginaldo Farias (2003, p. 93) traz uma citação de Francis Ponge que traduz este caminho a ser seguido, tanto na descrição que prosseguirei neste momento, quanto no exercício a todo pesquisador e, acredito, também a todo educador em seu ofício:

Que faz um homem que chega a beira de um precipício, que tem vertigem? Instintivamente, olha para o que está mais perto – vocês já fizeram isso, já viram fazer. É simples, é o que há de mais simples. Fixamos o olhar no degrau imediato ou no parapeito, na balaustrada, num objeto fixo (...). Olhamos muito atentamente um pedregulho para não ver o resto. Mas acontece que o pedregulho se entreabre, por sua vez, e se torna também um precipício.

Jogo-me no precipício como a pedra na busca de uma experiência ou tento construir uma ponte para atravessá-lo? Possivelmente, a ponte seja como o pedregulho, que se entreabrirá e sempre haverá um novo abismo.

Convém novamente retomar a questão que orienta e nomeia esta dissertação: qual potencial da instituição cultural na formação docente? Conforme já mencionado, trata-se de um estudo de caso, com base no projeto *Diálogos e reflexões com educadores*, que visa abrir para uma questão mais ampla, mas não estão sendo analisados projetos similares de outras instituições culturais e/ou museus. Na realidade, trata-se de uma reflexão sobre o tema, com base na análise do projeto citado e dos depoimentos de cinco diferentes educadores participantes do mesmo, à luz das teorias de Dewey e Schön, em especial. Tendo em vista que este estudo trata de arte, ensino de arte e formação de professores em arte, foi buscada esta unidade estética ao trabalho, estabelecendo uma relação com o calendário de exposições do CCBB-SP de 2003.

Analisarei o projeto e os depoimentos destes educadores sobre suas experiências com e a partir do mesmo, abrindo esta reflexão mais ampla sobre a formação docente a partir da instituição cultural, mas não me aprofundo em uma análise da questão da instituição cultural em si, tanto de maneira

generalizada, quanto o próprio CCBB-SP, enquanto espaço de formação de educadores. Para tal, demandaria de um estudo mais aprofundado dos conceitos de instituição cultural e de museu, bem como uma bibliografia específica, além de uma gama maior de instituições e seus respectivos programas educativos e projetos de formação de professores.

Curiosamente, este estudo se configura como uma reflexão sobre a formação docente em arte, com base nos conceitos de pensamento reflexivo e professor reflexivo, além de experiência estética. Parece-me então razoável a apropriação do nome *Diálogos e reflexões com educadores* em relação também a este trabalho.

Contextualizando o projeto Diálogos e Reflexões com Educadores

Breve histórico do Centro Cultural Banco Brasil de São Paulo



Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo
Fachada.

O Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo foi inaugurado em abril de 2001 e se localiza no chamado Centro Histórico da cidade, dentro do triângulo formado pelas ruas Direita, Quinze de Novembro e São Bento, na esquina da Rua Álvares Penteado com a Rua da Quitanda. Existem outros Centros Culturais Banco do Brasil, no Rio de Janeiro – o mais antigo – e em Brasília, além de Recife, em vias de inauguração.

O prédio data de 1927, quando foi então a primeira agência do Banco do Brasil do Estado de São Paulo. Construído pelo arquiteto Gustavo Hipólito Pujol Júnior, possui quatro andares, subsolo e mezanino, com uma arquitetura dita eclética, típica do período, com elementos de *art nouveau* e *arte deco*. Até 1996, o prédio funcionou como agência bancária e após alguns anos de reforma e restauro, foi inaugurado como Centro Cultural.

Em todo prédio algumas peças originais foram mantidas, como por exemplo, as portas dos cofres, de larga espessura, localizadas no subsolo. O prédio também possui um enorme vão central, interligando todos os andares, configurando uma marca fundamental da edificação. Como trata-se de um prédio adaptado à uma nova função, seu espaço é relativamente limitado, em especial para a montagem de exposições, sendo o vão central um grande desafio para artistas.

O restauro do prédio e a inauguração do CCBB-SP potencializaram o movimento dito de revitalização do centro histórico da cidade. A região que concentrava praticamente toda a cidade até o século XIX foi também a sede do auge da economia cafeeira do início do século, sendo o próprio prédio um símbolo desta, encontrava-se degradada e decadente praticamente desde a segunda metade do século XX. Tal qual metrópoles de todo o mundo, após a decadência o centro volta à um processo de valorização, que ainda se encontra em andamento, buscando em especial o potencial cultural e turístico da região. Após o CCBB-SP, instituições como a Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa) e Bolsa de Mercadorias e Futuros (BM&F) também abriram seus espaços culturais, além de muitos outros, tanto públicos como privados.

Em relação ao CCBB-SP, tal qual sugere o nome, trata-se de um centro cultural e não um museu, não possuindo um acervo próprio. Sua programação contempla não apenas artes visuais, mas música, teatro, cinema, outras manifestações culturais, palestras na área de arte e cultura, além do programa educativo, no qual o projeto *Diálogos e Reflexões com Educadores* está inserido.



Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo
Ambiente interno



Tunga

Exposição *Metro: A metrópole em você*
CCBB-SP, 2001

Em relação às artes visuais, a instituição tem demonstrado uma valorização especial em relação à arte contemporânea brasileira. A exposição inaugural foi de grande impacto, chamada *Metro: A metrópole em você*, teve obras inéditas do artista plástico Tunga, curadoria de Marcelo Dantas e subvertia todo o espaço do prédio que havia passado por um restauro de milhões de reais. Tunga foi o primeiro a aceitar o desafio de ocupar o vão central, o que fez com muita ousadia. Apenas Regina Silveira, em 2003, e Nuno Ramos, em 2004, atingiram êxito semelhante na ocupação deste espaço.

Nestes quatro anos de existência, artistas brasileiros de renome também passaram pelo CCBB-SP, como Alex Flemming, Regina Silveira, Nelson Leiner, Sandra Cinto, Nuno Ramos, entre outros. A arte internacional também esteve bem representada, tanto por contemporâneos como Antoni Tàpies e a obras dos próprios Andy Warhol e Keith Haring, como em exposições históricas, reunindo desde arte gráfica russa, gravuras de Rembrandt à objetos de arte da África.

O CCBB-SP vem se consolidando como importante espaço cultural na cidade e suas atividades têm ganhado destaque na programação cultural e artística de São Paulo, nas diferentes áreas que o mesmo contempla. O programa educativo, que a instituição mantém desde a sua inauguração vem ganhando força dentro da própria instituição, além do reconhecimento em relação às outras instituições de São Paulo e do Brasil.

A instituição é administrada por funcionários do Banco do Brasil, designados pelo banco para a coordenação dos diferentes setores, sendo as demais equipes todas terceirizadas. Todos os projetos são enviados à instituição anualmente pela internet, para serem avaliados e aprovados para o

patrocínio no ano seguinte, todos em tempo determinado, incluindo os relativos ao programa educativo.

Programa educativo

É importante explicar o funcionamento do programa educativo do CCBB-SP, para um melhor entendimento do projeto *Diálogos e Reflexões com Educadores* e sua relação com os demais projetos do setor, o que também será bastante elucidativo para melhor entender a visão e os comentários dos professores participantes em relação ao projeto.

No início, o programa educativo contemplava apenas o que hoje é denominado como ação educativa, que consiste basicamente no atendimento do público visitante e grupos – escolares ou não – agendados para visitas às exposições. Um ponto importante é que a instituição não possui uma equipe fixa para o desenvolvimento da ação educativa, bem como para os demais projetos, por razões administrativas da instituição. Ou seja, existe uma rotatividade de equipes no desenvolvimento de propostas de ação educativa para diferentes exposições, o que em parte prejudica a continuidade das propostas.



Educadora atende grupo escolar na exposição *Ordenação e Vertigem*, 2003.

O *arteducação produções* foi a equipe a desenvolver o projeto para a ação educativa das cinco primeiras exposições do CCBB-SP, entre 2001 e 2002, tendo desenvolvido posteriormente outras oito exposições entre 2002 e 2004, que serão detalhadas à frente. O modelo implantado pela equipe, com base na proposta triangular, segundo Ana Mae Barbosa, foi adotado pela instituição e vislumbra o

atendimento de grupos – agendados ou espontâneos – incluindo a visita propriamente dita à exposição, sempre integrada à uma proposta de oficina. Uma equipe de educadores é selecionada e formada para o atendimento, bem como para a realização da proposta de oficina, que acontece em conjunto com a visita.

Para cada exposição, além de uma proposta específica de atendimento, é desenvolvido um material gráfico educativo, geralmente em formato de folder, além do desenvolvido pela produção da exposição. A mesma equipe que desenvolve a proposta de visita, também desenvolve este folder educativo, geralmente direcionado ao público escolar.

Neste ano de 2005, o programa educativo contempla outros projetos além da ação educativa. Um deles é o projeto *Diálogos e Reflexões com Educadores*, que surgiu de um projeto piloto interno à ação educativa, que descreverei adiante. O programa educativo possui uma série de projetos também voltados à educadores, intitulada *Novos Olhares* e contempla as áreas de Literatura, Cinema, Teatro e Música. Existe também uma gama de projetos que visam o atendimento de públicos especiais, incluindo parcerias com projetos sociais e ONGs, desenvolvidos por uma equipe de educadores fixos da instituição.

Breve histórico da equipe do *arteducação produções*

Ao ser convidada para o desenvolvimento da ação educativa da exposição *Metro: A metrópole em você*, na inauguração do CCBB-SP em 2001, a arte-educadora Ana Amália Barbosa convidou as também arte-educadoras Sofia Fan e Rejane Coutinho, para a concepção da proposta e coordenação do projeto, onde outros quatro arte-educadores também foram chamados para a elaboração de uma proposta de visita e oficina, sendo estes, Edna Onodera, Guilherme Nakashato, José Minerini Neto e Moacir Simpício. Nascia então a equipe do *arteducação produções*. Tratava-se de um grupo de profissionais que já haviam atuado conjuntamente em projetos isolados e, pela primeira vez, formavam uma equipe.

Para ao atendimento dos grupos de escolas e visitantes em geral na exposição, foram selecionados cerca de vinte arte-educadores, dentre os quais eu tive o privilégio de estar presente. Por uma



afinidade de conceitos e atitudes, fui convidado a integrar a equipe do *arteducação produções*, assim como o educador Adonay Donley, assumindo a supervisão da equipe de arte-educadores para a exposição seguinte, *Alex Flemming: Corpo Coletivo*, com curadoria de Ana Mae Barbosa.

A gravadora e professora Maria Lúcia Ferreira Carvalho vem desempenhando a função administrativa da equipe desde o seu início e, nestes quatro anos de existência, outros educadores passaram a integrar a equipe, entre as quais a professora Heloisa Margarido Salles, além dos arte-educadores Alberto Tembo, Camila Lia, Christiane Coutinho e Fábio Tremonte. Neste percurso, muitos outros educadores trabalharam junto à equipe em diferentes projetos e exposições.

Tal qual sugere o nome, a equipe é voltada à trabalhos em arte-educação e vem desenvolvendo projetos junto ao CCB-SP e a outras instituições culturais, como Pateo do Collegio, Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), Fundação Bienal de São Paulo e Instituto Butantã. Há também no grupo, fundamentalmente, um trabalho de pesquisa, tendo sido apresentados regularmente trabalhos em congressos como CONFAEB, ANPAP e INSEA. Este estudo potencializa este caráter, sendo a primeira dissertação de mestrado acerca de um projeto da equipe.

Tendo a proposta triangular como fundamento da mediação e a pedagogia do questionamento, do diálogo e da construção do conhecimento norteados os processos, a equipe vêm concebendo dinâmicas específicas para cada exposição. O universo da arte é ponto de partida e referência para o desenvolvimento de propostas onde o arte-educador, que faz o atendimento dos grupos, busca ampliar o repertório dos sujeitos envolvidos.

O trabalho da equipe parte do pressuposto de que todas as pessoas, crianças, jovens ou adultos têm capacidade de interagir e se relacionar com a arte. No intuito de superar o abismo histórico e elitista que o mundo da arte acabou por construir em torno de si, a mediação é estabelecida na relação com as questões suscitadas pelas exposições em diálogo com as referências culturais e pessoais dos sujeitos. No desenvolvimento, as propostas têm como bases as três dimensões intrínsecas à arte, ou seja, decodificação da linguagem (leitura e/ou fruição), a contextualização e a produção ou reelaboração dos conteúdos tratados (fazer).

Um elemento pelo qual a equipe tem colocado em prática as teorias mencionadas e que tem se tornado uma marca de seu trabalho são as oficinas integradas às visitas. Sempre concebidas em



integração com a visita à exposição, sendo parte inerente desta, buscam aproximar o público do universo da exposição a partir da atividade geralmente prática em uma determinada linguagem artística, não necessariamente a utilizada nas obras da exposição. Por exemplo, na exposição *Rembrandt e arte da gravura* em 2002, composta apenas de gravuras em metal do mestre holandês do séc. XVII, a oficina centrou-se na linguagem do desenho de observação e este passava por uma técnica de reprodução que fazia uma similaridade com o processo da gravura, posto que não era possível – tanto em termos financeiros, quanto de segurança – a utilização da técnica original.

Ressalto o aspecto da produção e/ou fazer artístico, relativo à oficina, mas este não se encerra em si mesmo, como uma atividade ‘solta’ ou apenas lúdica. A atividade é sempre pensada como um dos elementos que compõem o todo da visita que, embora exista na maioria das vezes uma divisão didática em diferentes momentos, as dimensões da leitura, da contextualização e da produção se intermediam e acontecem ao mesmo tempo e ao tempo todo. Este processo fica mais claro à luz da teoria da experiência estética segundo Dewey, tendo em vista a reconstrução e/ou produção conceitual da obra pelo espectador, conforme já explorado no capítulo anterior. Por estas razões, são denominadas como oficinas reflexivas.

Um outro aspecto que tem se mostrado como fundamental no trabalho desenvolvido pela equipe do *arteducação produções* é a dinâmica vivenciada pelo conjunto de arte-educadores envolvidos no processo, desde a concepção até a aplicação. A construção do conhecimento no coletivo é o alicerce do trabalho, da pesquisa dos conteúdos de cada exposição, passando pela seleção dos conceitos e elaboração das propostas, ao seu desenvolvimento e prática. É vivenciado coletivamente um processo de aprofundamento em cada tema, de construção e apropriação do conhecimento, através do diálogo.

Os membros da equipe vivenciam coletivamente o que acreditam ser o mais pertinente caminho de aprendizagem. A busca não é por um processo linear de acúmulos de informação, mas dialético, onde a complementaridade e diversidade de formações e informações vão compondo um conhecimento significativo, interativo e principalmente dinâmico.

Reitero que esta dinâmica não se encerra ou se esgota no momento em que as propostas se configuram, mas se estende durante todo o período em que estão sendo colocadas em prática, junto ao público nos espaços expositivos, através de avaliações, reflexões e adequações. É cumprido um



calendário de reuniões sistemáticas onde, além das avaliações, novas questões surgidas do processo são discutidas e ampliadas entre os próprios arte-educadores e destes com a coordenação do projeto.

Este trabalho com a construção do conhecimento no coletivo não tem se mostrado uma tarefa simples, tampouco fácil, mas, sem dúvida, imensamente prazerosa, instigante e recompensadora. A diversidade de perfis dos componentes da equipe enriquece o processo e o principal elemento que une todos nesta empreitada é a crença de que a arte-educação como mediação pode fazer uma diferença significativa na qualidade de vida das pessoas.

Dentre as principais exposições em que o *arteducação produções* desenvolveu propostas para ação educativa no CCBB-SP, destacam-se: *Metro: A metrópole em você* (2001), *Alex Flemming: Corpo Coletivo* (2001), *Gráfica Utópica: Arte Gráfica Russa* (2001); *Rembrandt e a arte da gravura* (2002), *A arte brasileira na Coleção Fadel* (2002), *Ordenação e vertigem* (2003), *Morte das casas: Nuno Ramos* (2004) e *Antoni Tàpies* (2004).

O piloto *Projeto professor: encontros no centro*



Projeto Professor:
Encontros no Centro, 2002.

Conforme já mencionado, o projeto *Diálogos e Reflexões com Educadores* iniciou-se apenas em 2003, mas teve como base um projeto piloto intitulado *Projeto professor: encontros no centro*,

entre 2001 e 2002. Eram também encontros voltados à educadores, tendo como conteúdo as exposições de artes visuais, mas aconteciam integrados aos projetos de ação educativa, realizados pelo *arteducação produções* no CCBB-SP.

Os princípios que conduziam os encontros eram praticamente os mesmos em relação ao projeto atual, contudo, a realização do ponto de vista técnico acontecia de uma forma mais modesta e até 'caseira'. Por exemplo, os materiais educativos oferecidos aos professores que freqüentavam os encontros eram feitos em microcomputador, com impressão em jato de tinta.

Na realidade, no início do projeto em 2001, na segunda exposição do CCBB-SP *Alex Flemming: Corpo Coletivo*, num rico processo de curadoria dialogal desenvolvido por Ana Mae Barbosa, foi possível a produção de um material gráfico de enorme qualidade, desenvolvido pelos designers Nasha e Vicente Gil. O conceito foi desenvolvido pela equipe e, nesta exposição em especial, em diálogo com a curadoria.

Nas demais exposições de 2001 e 2002 em que o *arteducação produções* desenvolveu a ação educativa, o material foi realizado nas condições mencionadas. Apenas em 2003, configurando-se então como o projeto – a partir daquele momento, autônomo – *Diálogos e reflexões com educadores*, o material voltou a ser desenvolvido pelos designers citados, em um novo formato, disponibilizados em anexo à esta dissertação.

A estrutura geral dos encontros reunia basicamente uma visita à exposição, incluindo oficina conduzida por arte-educadores da ação educativa, além de uma discussão para aprofundamento das questões suscitadas pela visita e pela exposição, buscando estabelecer relações com outros artistas, movimentos e/ou outras linguagens, bem como outros campos do conhecimento. A intenção primeira destes encontros, tal qual em diversas instituições, era o de uma melhor preparação do professor que, a princípio, traria o seu grupo de alunos para uma visita à instituição. Contudo, desde o início estes encontros começaram a se configurar como um espaço de formação contínua de educadores e de diálogo e reflexão coletiva sobre arte.

Muitos educadores procuravam os encontros para conhecerem não apenas o artista e/ou exposição vigente, mas também para ampliar seus conhecimentos acerca das artes visuais, em especial da arte contemporânea. Estas características foram fundamentais para o nascimento dos *Diálogos e Reflexões com Educadores*, como um projeto independente da ação educativa.



O projeto *Diálogos e reflexões com educadores*

Descrição do projeto (com base no ano de 2003)

O projeto *Diálogos e reflexões com educadores* foi idealizado pela equipe do *arteducação produções*, com base na experiência do piloto *Projeto professor: encontros no centro* e vem acontecendo desde o ano de 2003, estando em sua terceira edição, em 2005. O projeto consiste basicamente em encontros voltados para educadores, mas abertos ao público interessado em geral, tendo como conteúdo as exposições de artes visuais vigentes na instituição, onde são propostas dinâmicas de mediação para exposição, além de discussões visando ampliar conceitos advindos do universo em questão, adentrando as questões sobre o ensino de arte e seus desdobramentos. E conforme o próprio nome do projeto, todo o processo é desenvolvido buscando o incentivo do diálogo e da reflexão do educador, acerca da arte, do ensino de arte e, em especial, de seu próprio trabalho.

Possivelmente o maior diferencial do projeto em relação ao piloto anterior é continuidade, advinda de sua autonomia da ação educativa, acompanhando todo o calendário de exposições do ano na instituição. A cada exposição é oferecido um encontro específico, mas em várias datas para o atendimento de diferentes grupos de professores. Em 2003, aconteceram cinco diferentes exposições no CCB-SP e, portanto, cinco diferentes encontros (vinte e quatro ao todo), sendo que em 2004 foram quatro exposições e estão previstas também quatro para 2005.

Com base na frequência do projeto piloto, a possibilidade dos professores participarem dos diferentes encontros por todo o ano foi levada em conta e estimulada, embora não haja uma configuração de curso e os encontros sejam, de fato, independentes. O material gráfico foi configurado em encartes de pequeno formato que, ao final do ano, compõem um material completo, como um fichário dividido pelas diferentes exposições. Em item adiante, descrevo com maior detalhamento o material.

Esta continuidade também foi estimulada por um convênio entre o CCB-SP e a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, nos anos de 2003 e 2004, certificando com pontuação professores da rede que participassem de todos os encontros do ano. Infelizmente, com a mudança da gestão, este convênio não existe mais em 2005.



Outra questão em relação à esta continuidade, é que a mesma também interfere diretamente na estrutura dos encontros. Para cada exposição, além do conteúdo e material gráfico específico relativo à exposição, foi concebida e proposta uma dinâmica diferente de trabalho, como por exemplo, em relação à visita à exposição. As dinâmicas dos encontros de cada exposição de 2003 serão descritas adiante.

Havia mais um elemento na configuração dada ao projeto a partir de 2003: o encontro especial. A cada exposição, foi realizado um chamado encontro especial, onde eram convidados os próprios artistas, curadores, críticos de arte ou educadores para uma fala aos professores, onde ao final abria-se uma discussão. Na realidade, a estrutura era a de uma palestra, mas sempre visando um diálogo, ainda que posterior, com os professores participantes.

Aspectos do projeto

Objetivo

O objetivo do programa é ampliar a capacidade de leitura de obras de arte pelos educadores visando instrumentá-los para melhor preparar seus alunos e grupos para as visitas agendadas ao espaço expositivo. A estrutura dos encontros possibilita também aprofundar a discussão em torno dos procedimentos de mediação, onde se procura avaliar a eficácia e a fundamentação dos diferentes modos de aprendizagem de arte no mundo contemporâneo. A idéia é conscientizar o educador acerca de seu papel como mediador, buscando ampliar tanto o seu repertório artístico e estético quanto o daqueles com os quais se relaciona, revelando novos conteúdos significativos para a construção das identidades culturais.

Público atendido

Como já mencionado, o programa é voltado à educadores em geral e aberto aos interessados pelo tema, como psicólogos, agentes culturais, entre outros. Embora uma boa quantidade dos participantes sejam arte-educadores, o aspecto mais marcante em relação ao público do programa é

a diversidade

a sua diversidade, que abrange desde professores de educação infantil até o ensino superior. Em números do projeto em 2003:

Inscritos	Presentes	Número de encontros	Média por encontro
1051	696	24	29

Perfil do público atendido

Educadores	Não educadores
84%	16%

Ensino formal	Ensino não formal
61%	39%

Frequência e envolvimento com o programa

Frequência nos 5 encontros	Fez visita com escola ao CCBB
39%	13%

Perfil dos educadores por níveis de ensino

Infantil	Fundamental I	Fundamental II	Médio	Superior	Outros
19%	16%	32%	20%	5%	8%

As tabelas apresentadas ilustram a questão da variedade de educadores que freqüentam os encontros. Como já mencionei, esta característica foi fundamental ao meu critério de seleção dos educadores a serem entrevistados para esta pesquisa, onde busquei dar conta desta amplitude, construindo um pequeno panorama deste público. Os critérios serão melhores explicitados no

próximo capítulo, mas não se trata de uma amostragem, pois reitero que apesar dos dados apresentados acima, a proposição final desta pesquisa não visa uma quantificação.

Material gráfico oferecido

O material gráfico do projeto foi desenvolvido em formato de encarte, de pequeno tamanho (seis faces de 21 x 15 cm), sendo desenvolvido um específico para cada exposição. Além dos cinco diferentes encartes, havia um sexto, que continha um texto geral sobre o projeto e seus objetivos, além de um calendário de encontros. As imagens da exposição vinham ao final do encarte, em tamanho postal, abrindo a possibilidade do professor recortar os mesmos para a utilização



Professora observa encarte durante encontro, 2003.

em sala de aula. O conjunto dos encartes era gradualmente armazenado em uma caixa de papelão, com tamanho projetado para reunir todos os encartes do ano e que os educadores recebam ao primeiro encontro. Quem por ventura estivesse vindo pela primeira vez em um encontro que não o da primeira exposição, recebia a caixa com os encartes anteriores, inclusive quem estava participando de um encontro pela primeira vez, ainda que na última exposição.

Cada encarte continha um texto escrito por um educador/pesquisador integrante do *arteducação produções*, imagens da exposição e questões para os educadores pensarem em seus trabalhos para a sala de aula. Os responsáveis pela pesquisa e redação do texto também vinham a desempenhar a função de palestrantes nos encontros da respectiva exposição, sempre em conjunto com Rejane Coutinho, que coordenava o programa. O termo palestrante, uma designação técnica interna ao projeto, soa um pouco rígido e distante da função exercida de fato no projeto, que era a de um mediador e provocador de diálogos e reflexões.

Os designers Nasha e Vicente Gil desenvolveram um conceito neste material gráfico e seu pequeno formato envolve o mesmo. Entretanto, se faz necessária a menção aos recursos financeiros destinados ao projeto, o que inevitavelmente limita a produção de um material maior, caso fosse o interesse da equipe.

O texto costuma ser sempre bastante pequeno e conciso, em especial por conta do tamanho do material. Tal qual o próprio projeto, os textos visavam apenas abrir as possíveis questões em torno das exposições, instigando os educadores à seu próprio trabalho de pesquisa, bem como de planejamento para a sala de aula.

Dinâmica dos encontros

Segue, na sequência cronológica, a descrição de cada encontro, referente a cada uma das cinco exposições do ano de 2003.

Primeira exposição: *Pele, Alma*

Duração: 25 de janeiro a 16 de março de 2003

Encontros: 05

Palestrantes: Rejane Coutinho e José Minerini Neto

Encontro especial: Kátia Canton (curadora)

Conforme já mencionado, foi a exposição de estréia dos encontros em 2003. A opção neste momento, foi justamente a de focar como tema a questão da *nova espiritualidade*, discutida pela arte contemporânea brasileira, sendo este o foco aglutinador da curadoria na seleção dos artistas para a exposição. A descrição desta exposição será feita no próximo capítulo.

Estrutura do encontro:

- Recepção do grupo e apresentação do programa;



- Convite para visita a exposição com os educadores com o desafio de relacionar as obras com conceitos previamente selecionados que faziam parte do encarte e eram distribuídos em pequenos cartões (pele, alma, espírito, ética, virtudes éticas e valor);
- Visita com os educadores à exposição;
- Divisão em grupos de trabalho a partir dos conceitos e discussão;
- Intervalo – café;
- Apresentações das discussões em grupos e discussão geral;
- Apresentação de *slide show* com relações através de imagens de outros artistas para ampliar o universo da exposição.

Na conversa inicial, além de apresentar aos participantes o programa e a estrutura do encontro, bem como a equipe de palestrantes, cada educador recebia um pequeno cartão com um conceito relacionado com o universo da exposição. Todos os conceitos, a maioria de ordem filosófica, constavam do encarte distribuído entre os professores.

No retorno da visita à exposição, feita pelos arte-educadores da ação educativa, os professores se reuniam em grupos a partir dos respectivos conceitos, para discutir sua relação com o universo da exposição. Após o intervalo para o café, cada grupo apresentava uma síntese da discussão, abrindo a conversa para socializar as questões com os demais participantes.

Ao final das discussões sobre os conceitos, foi projetado uma seqüência de imagens de obras de artistas – nacionais e internacionais – não presentes na exposição, selecionados pela equipe do *arteducação produções*, como possíveis relações com aquele universo. Estas relações foram feitas com o intuito de expandir as possibilidades de leitura e pesquisa do professor em sala de aula, instigando-o a construir seu processo, buscando adequações com seu contexto escolar.

As discussões dos conceitos como *pele*, *alma*, *espírito* e outros causaram a princípio um estranhamento nos professores. Entretanto, no decorrer das discussões, as pessoas puderam perceber o quanto aquele universo mantinha estreitas relações com seu cotidiano, com seus valores e crenças, com sua personalidade e subjetividade. Além destes aspectos os participantes também puderam perceber o quanto a arte contemporânea possibilita amplas discussões sobre a vida, o universo da arte e da educação e, principalmente, com as demais áreas do conhecimento humano.

Além da Rejane Coutinho, que coordenava o projeto, outro educador também foi palestrante. José Minerini Neto é arte-educador, pesquisador e artista visual, lecionando na rede particular de ensino e atualmente cursa o mestrado no MAC/USP. José Minerini Neto vem trabalhando junto à equipe do *arteducação produções* desde a sua formação em 2001, escreveu o texto do encarte *Pele, alma*, para o projeto em 2003, além do texto para o encarte da exposição de *Antoni Tàpies*, em conjunto com Guilherme Nakashato, em 2004.

No encontro especial, com a professora e curadora da exposição Kátia Canton, a mesma comentou sobre a importância e o prazer de estar falando a educadores, como ela. No entanto, sua palestra visou aprofundar as questões da curadoria da exposição, bem como dos trabalhos dos artistas, não havendo nenhuma discussão mais específica em relação ao ensino de arte a partir da exposição.

Segunda exposição: *Claraluz*

Duração: 28 de março a 18 de maio de 2003

Encontros: 04

Palestrantes: Rejane Coutinho, Guilherme Nakashato e Erick Orloski

Encontro especial: Regina Silveira (artista)

Para a exposição *Claraluz*, da renomada artista e professora Regina Silveira, houve uma busca por um maior enfoque às questões do universo da arte, discutidas a partir e dentro das obras da artista. Esta discussão foi potencializada com a apresentação de seu percurso de produção e reflexão dentro da história da arte brasileira e internacional. A exposição *Claraluz* será descrita e explorada no último capítulo desta dissertação.

Estrutura do encontro:

- Recepção do grupo e apresentação da dinâmica do encontro;
- Apresentação da trajetória da artista Regina Silveira com imagens de algumas de suas principais obras em *slide-show*;
- Visita à exposição;
- Intervalo – café;

- Reflexão sobre as leituras das obras efetuadas durante a visita;
- Apresentação de *slide show* com imagens da história da arte com questões sobre perspectiva e luz/sombra buscando estabelecer relações com as obras da artista;
- Fechamento com reflexões comparando as diferentes dinâmicas de mediação desenvolvidas nos encontros de *Pele, alma e Claraluz*.

A primeira diferença neste modelo de encontro foi não iniciar com a visita à exposição, pois embora sempre houvesse uma pequena conversa de introdução, a visita era de fato o ponto de partida do encontro anterior. Tendo em vista ser uma exposição individual, de uma artista de fundamental importância na arte brasileira, a apresentação resumida de sua trajetória a partir de imagens de suas obras escolhidas para ilustrar os diferentes momentos de seu percurso – todas anteriores à exposição vigente – nos pareceu bastante apropriado.

A visita à exposição foi feita de maneira diferenciada, sem a presença de um educador para orientar o grupo. Estabelecemos com os educadores antes de sair do auditório, um roteiro e o tempo a ser cumprido durante a visita, mas, a passagem pelas obras em cada andar era livre. Os palestrantes, enquanto orientadores, acompanharam toda a visita para eventuais diálogos, que não se caracterizavam como uma *monitoria* propriamente dita.

Na conversa final, o ponto chave destacado na discussão com os educadores era a questão da autonomia do olhar na leitura da exposição provocado por este modelo de visita. No debate, os prós e contras da necessidade de se ter um educador para mediar a relação do sujeito com a obra de arte e a riqueza que uma leitura compartilhada pode propiciar, geraram muitas discussões interessantes. Contudo, foi praticamente unânime a opinião de que as informações sobre a artista antes da visita foram fundamentais para alimentar esta autonomia. Procuramos estender a discussão para que os educadores percebessem a necessidade do preparo de seus alunos antes das visitas às exposições e principalmente para que eles ficassem atentos à qualidade das mediações oferecidas nos diferentes espaços culturais e museus.

Nas relações para alimentar a pesquisa dos educadores, selecionamos imagens de alguns artistas citados pela própria Regina Silveira como influentes em sua trajetória, tais como: De Chirico, Duchamp e Magritte; e de outros artistas, do Renascimento até a Arte Contemporânea, que trataram



de questões como *luz e sombra*, *perspectiva*, *anamorfismo*, entre outras. Houve conversas interessantes sobre a própria história da arte e sempre reiteramos que essas relações se tratavam de uma seleção feita por nossa equipe e que cada educador pode e deve estabelecer suas próprias relações, adaptadas ao seu contexto de sala de aula.

Guilherme Nakashato, que também foi palestrante, é arte-educador, pesquisador e leciona para o ensino superior, na área de artes visuais. Também é integrante da equipe desde a sua formação e foi responsável pelo texto do encarte de *Claraluz e Paisagens, Paisagens, Paisagens...* sendo o último em conjunto comigo, ambas em 2003, além de *Antoni Tàpies* em 2004, junto à José Minerini Neto.

Este encontro especial foi de fato especial. Apenas a presença da própria artista, de grande importância para a história da arte brasileira, já seria suficientemente interessante. Mas outra característica marcante de Regina Silveira é também o seu percurso como professora da ECA/USP, da qual já se aposentou e, no momento de perguntas, lancei para a artista uma questão sobre a sua relação com o ensino.

Ela mencionou que, curiosamente, teve um processo inverso a muitos colegas, que primeiro se afirmaram como artistas, para depois exercer a docência, pois esta esteve presente em praticamente todo o seu percurso desde o início. Reafirmou a enorme importância da docência em todo o seu processo, quase como se sua produção viesse em decorrência da mesma e não o contrário. Foi um depoimento muito gratificante e estimulante a todos os educadores presentes.

Terceira exposição: Andy Warhol (*Polaróides*) & Keith Haring

Duração: 03 de junho a 20 de julho de 2003

Encontros: 04

Palestrantes: Rejane Coutinho, Maria Lúcia Ferreira Carvalho e Erick Orloski

Encontro especial: Maria Lúcia Bueno, historiadora da arte

O enfoque dos encontros para esta exposição foi o universo da *pop art* e da cultura de massa na produção dos dois artistas. Foi explorado também, como procedimento de mediação, o conceito de *experiência estética* de John Dewey.



Estrutura do encontro:

- Recepção do grupo com imagens dos dois artistas e fundo musical de Grace Jones;
- Convite para entrar no universo dos artistas através de leitura de trechos dos diários de Andy Warhol e Keith Haring;
- Informações sobre as obras expostas e sobre as técnicas utilizadas pelos artistas;
- Visita à exposição;
- Intervalo – café;
- Apresentação do conceito de *experiência estética* de John Dewey;
- Convite para realizar através de registro gráfico uma síntese da sua experiência estética nesta exposição – fundo musical de Júnior Vasquez;
- Dinâmica de discussão a partir da projeção dos registros dos educadores;
- Relação através de imagens com as obras do artista contemporâneo *pop* Takashi Murakami – fundo musical Pizzicato Five;
- Fechamento com reflexões comparando as diferentes dinâmicas de mediação.

Na estrutura dos encontros da exposição das polaróides de Andy Warhol e dos grafismos de Keith Haring, houve uma exploração especial do contexto e os meios de produção e expressão dos artistas. No início, havia a leitura de trechos dos diários dos dois artistas, selecionados de forma a estabelecer um diálogo, onde era procurado evidenciar os diferentes pontos de vista sobre questões do universo da arte e do engajamento do artista, com questões da contemporaneidade. A idéia era envolver os educadores no clima e contexto da época e para tal também foi feita uma seleção de fundos musicais de artistas ligados à cultura *pop*, como Grace Jones, Júnior Vasquez e o grupo Pizzicato Five.

Logo após a visita a exposição, foi introduzido o conceito de experiência estética de John Dewey, com o intuito de sensibilizar os educadores a refletir sobre a extensão da sua *experiência estética* com aquela exposição em particular, através de um rápido registro gráfico. Este procedimento, semelhante ao utilizado por Keith Haring, alimentou as discussões sobre as diferentes e possíveis interpretações das obras, do contexto e das questões abordadas pelos artistas. Esta experiência apresentou significativas respostas dos educadores através de grafismos, frases e conceitos sintéticos.



Maria Lúcia Ferreira Carvalho, que foi uma das palestrantes, também pertence à formação original da equipe do *arteducação produções*, tendo desenvolvido atividades mais voltadas à produção e administração dos projetos. Maria Lúcia Ferreira Carvalho também é gravadora e foi professora de gravura na FAAP.

O texto do encarte foi desenvolvido pela própria Rejane Coutinho, em conjunto com as professoras Ana Amália Barbosa e Sofia Fan, fundadoras da equipe. O encontro especial, ministrado pela historiadora da arte Maria Lúcia Bueno, procurou melhor contextualizar os artistas no cenário do pop, tanto nos EUA, como internacionalmente.

Terceira exposição: *Ordenação e vertigem*

Duração:

Encontros: 07

Palestrantes: Rejane Coutinho e Edna Onodera

Encontro especial: Arnaldo Farias, curador

Como evento *Ordenação e vertigem* tinha uma proposta multidisciplinar, foi escolhido também nos encontros focar o binômio conceitual elegendo e estreitando as relações entre a linguagem das artes visuais com a linguagem musical. Na ocasião a equipe do *arteducação produções* estava também à frente da ação educativa e voltou-se a focar a questão da mediação, agora colocando em pauta a própria Proposta Triangular no processo. A exposição em questão, já foi descrita neste capítulo.

Estrutura do encontro:

- Recepção do grupo;
- Convite para visita a exposição com oficina reflexiva;
- Intervalo – café;
- Discussão sobre a visita a exposição e sobre o processo de mediação vivenciada pelos educadores com ênfase na Abordagem Triangular;

- Relações através de seleção musical tecendo um paralelo entre as artes visuais e a música como processos de conhecimento;
- Fechamento com reflexões comparando as diferentes dinâmicas de mediação.

Neste encontro, houve uma volta ao iniciar as discussões a partir da visita à exposição. A proposta de mediação fundamentada na proposta triangular que compreende a leitura, contextualização e oficina reflexiva, propiciou discussões relevantes sobre a aprendizagem da arte. O binômio conceitual *ordenação e vertigem*, explorado a partir da obra de Arthur Bispo do Rosário, deu margem a discussões sobre a natureza da arte, suas definições tradicionais e marginais, assim como as mudanças de paradigmas que vêm ocorrendo nas diversas linguagens artísticas desde o período modernista.

Houve uma nova oportunidade de incluir a linguagem musical no momento das relações, que teve uma boa recepção por parte dos professores. Foi estabelecido um roteiro com audição de trechos de obras que abrangiam o moderno, o contemporâneo, o primitivo, o popular e o erudito. Todos ouviram e conversaram sobre os trabalhos de Eric Satie, Schoenberg e Stockhausen; assim como, pesquisas musicais antropológicas elaboradas como instalações por Bruce Odland e Sam Auinger; cantos e percussão da tradição indígena brasileira Xavante; percussão contemporânea da cultural tradicional do Japão, Taiko; leitura de poemas de Augusto de Campos, finalizando com um vídeo do grupo norte-americano *Stomp*, que utiliza o corpo e instrumentos não tradicionais em suas pesquisas e produções sonoras. Na discussão estas relações foram ampliadas, sendo citados os músicos brasileiros contemporâneos que beberam nestas fontes e realizam pesquisas musicais como Arrigo Barnabé, Itamar Assunção e Arnaldo Antunes.

Tal qual todos os palestrantes anteriores, Edna Onodera é integrante da equipe do *arteducação produções* desde 2001, desenvolvendo trabalhos como arte-educadora e produtora cultural. Tem formação na área de artes visuais, tendo também trabalhado em ateliês de gravura e atualmente trabalha junto à Prefeitura Municipal de São Paulo, nos CEUs.

O encontro especial teve a presença ilustre de Agnaldo Farias, curador do módulo de artes visuais da exposição. Mais do que uma simples palestra, o curador promoveu uma conversa descontraída junto aos professores, levantando interessantes reflexões a partir do universo de exposição.



Quinta exposição: Paisagens, Paisagens, Paisagens...

Duração: 01 de novembro de 2003 a 04 de janeiro de 2004

Encontros: 04

Palestrantes: Rejane Coutinho, Guilherme Nakashato e Erick Orloski

Encontro especial: Eduardo Frota e Juliano Moraes, artistas

Neste evento que reuniu três exposições que exploram as relações dos artistas Frans Krajcberg, Eduardo Frota e Juliano Moraes, a partir da idéia de paisagem, o enfoque do encontro foi o conceito de tridimensionalidade na arte. Esta exposição foi descrita no capítulo introdutório.

Estrutura do encontro:

- Recepção do grupo;
- Apresentação da questão do tridimensional na arte a partir de leitura de seqüência de imagens da história da arte, dos primitivos à arte contemporânea de Tunga;
- Visita a exposição com oficina reflexiva;
- Intervalo – café;
- Discussão sobre os diferentes processos de mediação experienciado ao longo dos encontros;
- Aplicação de instrumento de avaliação.

Nesta última série de encontros, houve um retorno ao formato que dá ênfase a uma preparação inicial do grupo antes de entrar em contato com o universo da exposição. Este modelo retoma e ressalta a discussão e a necessidade do preparo anterior do educador, bem como o preparo de seu grupo para a visita ao espaço expositivo.

O mergulho inicial foi dado a partir da leitura de uma seqüência de imagens elaborada pela equipe, que procurava sensibilizar os professores para as diferentes questões técnicas e formais enfocadas pelos artistas, ao longo da história da arte, sobre a problemática das representações tridimensionais na arte. Das esculturas em pedra dos povos ditos primitivos, em bronze e mármore dos clássicos, do barroco brasileiro de Aleijadinho ao romantismo europeu, até chegar ao século XX e XXI com a diversidade de experimentações dos modernistas e contemporâneos. Ao final, o foco era dado na

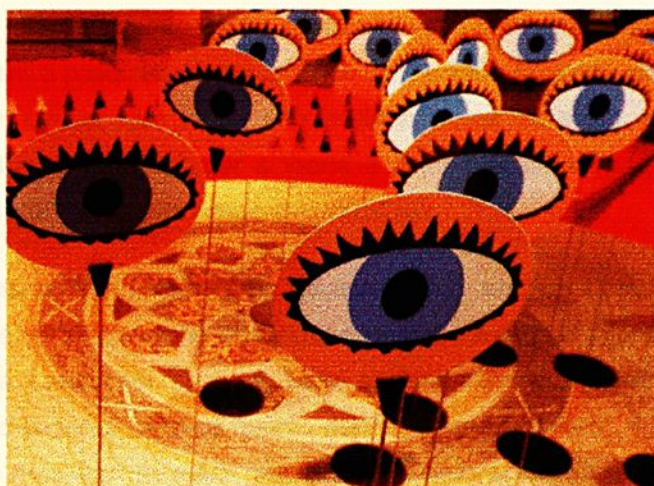
questão das obras que dialogam com o espaço, explorando as potencialidades dos 'lugares' específicos, com materiais não tradicionais que detonam discussões interdisciplinares.

Ao final, foi solicitado aos participantes, principalmente àqueles que acompanharam todos os encontros que respondessem uma avaliação para nos fornecer subsídios para re-formatar os encontros para a nova etapa de 2004. Fui palestrante neste encontro, junto de Rejane Coutinho e Guilherme Nakashato e, na realidade, acompanhei todo o projeto, em parte por conta de meu envolvimento em função da pesquisa.

O encontro especial contou com a presença de dois dos três artistas: Eduardo Frota e Juliano de Moraes. Um aspecto interessante foi por também ter propiciado um debate entre os próprios artistas, que tinham grandes diferenças entre suas obras, bem como pensamento e procedimento acerca da arte. Por ser o último encontro especial, já no fim do ano, não houve um grande comparecimento de professores.

Olho no olho

Encerro este capítulo estabelecendo uma relação com a instalação *Olho no Olho* (2003), de Nelson Leirner, presente em *Ordenação e vertigem*. Em sua estética sempre bem humorada e irônica, o artista faz uma releitura de obra *Objeto a ser destruído* (1923), de Man Ray, em diálogo com a instalação musical do compositor húngaro György Ligeti, *Poema sinfônico para 100 metrônomos*. Man Ray utilizou um metrônomo (instrumento de controle do andamento na música), colocando uma fotografia de olho em sua haste, que



Nelson Leirner
Olho no Olho, 2003
Instalação

oscila da direita para a esquerda. Já Ligeti, propõe que os 100 metrônomos sejam ligados em tempos diferentes mas concomitantemente, criando uma polifonia e poliritmia.

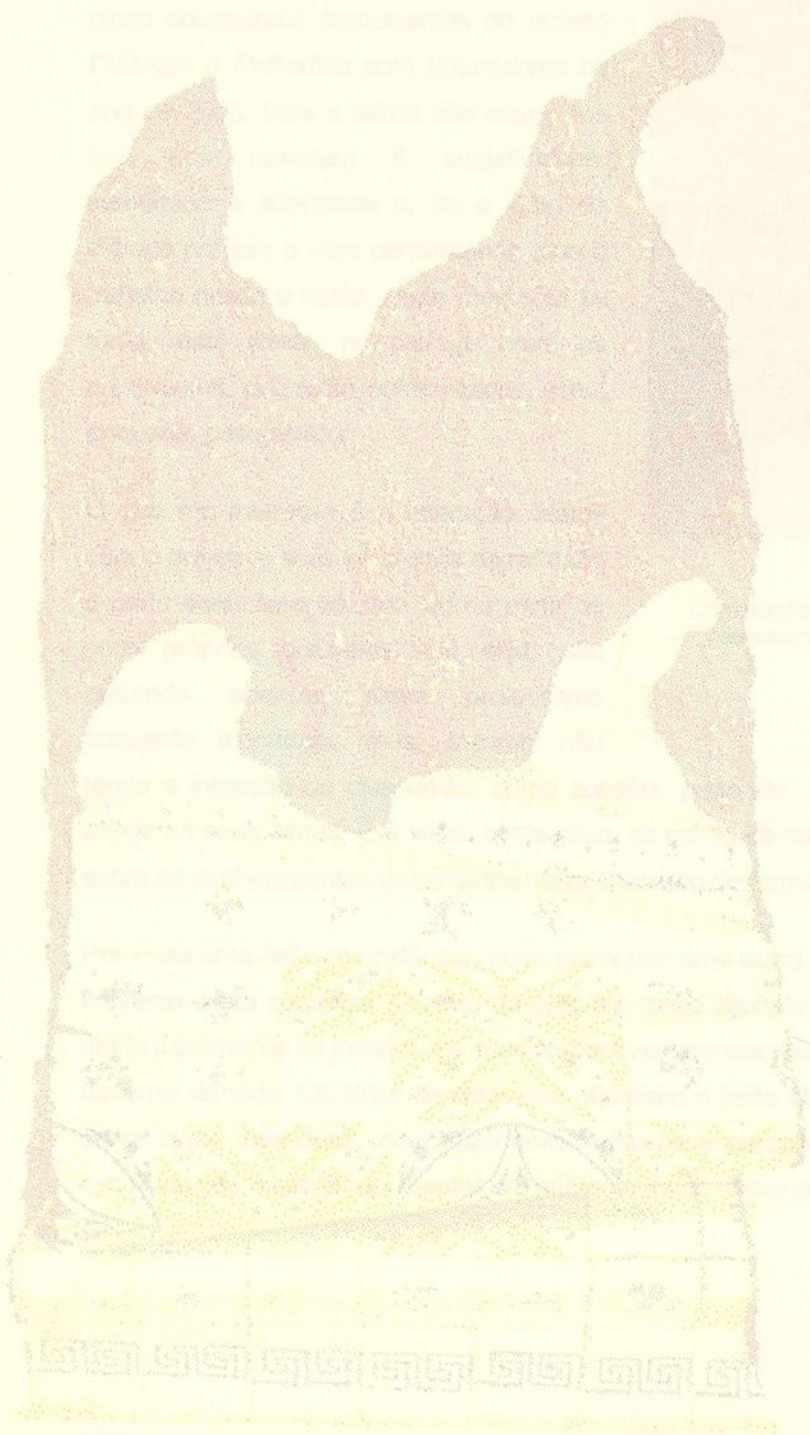
A montagem dos metrônimos no piso térreo foi proposta pelo curador de música do evento, Arrigo Barnabé, e, diariamente, no período da exposição, em um pré-determinado horário o *poema* era executado. Bem em frente aos metrônimos, na realidade também de frente à entrada principal do CCBB-SP, localizava-se a obra de Leiner, composta de placas com imagens de olhos – na frente abertos, atrás fechados ou vice-versa – em hastes flexíveis de metal, configurando também uma instalação interativa.

Associo estes *olhos que se movem* ao meu olhar – fenomenológico, dialético, inquieto – sobre o projeto *Diálogos e reflexões com educadores*. Este olhar, o qual busco como cuidadoso e atento, pautado em especial pelos conceitos de pensamento reflexivo e professor reflexivo, mas não ignorando que se trata do *meu olhar*, que envolve a minha interpretação e crítica.

Embora tenha sido buscado este cuidado, apresentei neste capítulo uma visão panorâmica do projeto, possivelmente, de maneira mais equilibrada em relação aos seus diferentes aspectos. Acredito que as grandes oscilações deste *olhar* serão suscitadas pelos depoimentos dos educadores, no próximo capítulo, ao apresentarem *seus olhares* sobre o projeto e, ao analisar os mesmos, estarei lançando um *novo olhar* sobre determinados aspectos do projeto. Desta forma, o enfoque resultante deste estudo sobre o projeto parte de uma relação dialética entre o *meu olhar* e o *olhar destes educadores*, à luz das teorias que fundamentam a pesquisa. Ainda jogando com a idéia de olhar, ao mencionar à luz das teorias é interessante pensar que a luz é a matéria prima da visão e conseqüentemente de imagem. Neste sentido, podemos pensar a teoria é a matéria prima que, impregnando nossa *retina mental*, servirá à criação de nossas *imagens conceituais*.

Para ampliar este diálogo, valho-me novamente das palavras de Dewey (1959, p. 84), em *Como pensamos*: “Ora, todo ato de pensar reflexivo é um processo de investigar relações; e o sentido agora lembrado indica que pensar *bem* não se limita a encontrar ‘qualquer velha espécie’ de relação, mas aprofunda-se até achar uma relação, tão precisamente definida quanto permitam as condições”. E, afinal, fazer uma pesquisa não é exatamente investigar relações, buscando estabelecer novas e/ou outras relações, além de ampliar as que já foram já estabelecidas?





CAPÍTULO III

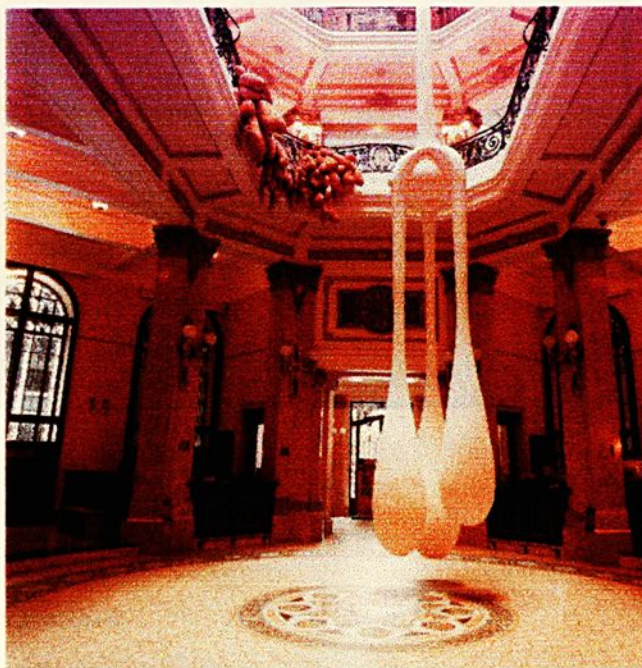
Pele, alma:
**depoimentos de
educadores
participantes do
Projeto**

A escolha da relação com esta exposição se deu por conta de que neste capítulo estarão as análises das entrevistas com cinco educadores participantes do projeto *Diálogos e Reflexões com Educadores* no ano de 2003. Pele e almas são elementos que nos remetem à subjetividade, identidade e alteridade e, se a idéia de diálogo nomeia e vem perpassando todo o trabalho desde o início, neste momento se torna mais literal, no diálogo entre os professores, enquanto entrevistados, e eu, enquanto pesquisador.

O que me interessa é a interação destes com o projeto e seus processos de reflexão a partir desta relação, isto tudo a partir de seus próprios discursos. Ou seja, não pretendo analisar estes professores enquanto indivíduos mas, mesmo não

tendo a intenção de *dissecá-los como cobaias*, pretendo ainda assim *penetrar em suas peles e atingir as suas almas*. E a alma, neste caso, se configura como o processo de apreensão e reflexão sobre os conhecimentos trabalhados neste processo de formação contínua.

Por mais uma feliz coincidência, pude encontrar uma outra relação com o número cinco, mítico no universo desta pesquisa. O texto da epígrafe deste capítulo foi retirado do catálogo da exposição e alude justamente ao indivíduo e suas respectivas marcas, que o acompanham e evoluem com ele no decorrer da vida. Os cinco sentidos que nomeiam o texto abrem o precedente para a apresentação deste cinco indivíduos, com suas características e percursos muito particulares, mas que foram escolhidos de modo a representar um universo muito maior de educadores.



Ernesto Neto

Construção Orgânica com Propriedades Morfológicas de Relacionamento, A Feto Gravitacional. Oba!, Dez 2002
Tule de lycra, malha de poliamida, isopor
1.535 x Ø150 cm



Rosângela Rennó

Sem título (Tatto 6 A and B), 1997

Fotografia P&B digital (processo Íris) sobre papel Sommerset
111 x 160 cm

Sem título (Tatto 4), 1997

Fotografia P&B digital (processo Íris) sobre papel Sommerset
111 x 81 cm

Sem título (Tatto 1), 1997

Fotografia P&B digital (processo Íris) sobre papel Sommerset
111 x 81 cm

Busquei também uma relação com a obra de Rosângela Reno, que são fotografias de tatuagens de presidiários. No caso, estabeleço uma relação mais imagética, em relação ao texto da epígrafe, onde estas diferentes tatuagens representam as diferentes identidades – pessoais e pedagógicas – dos educadores. Não são cinco tatuagens e nem existe uma relação específica de cada uma com cada educador, mas as questões de identidade e alteridade são as mesmas.

Primeiramente, parto para a descrição da exposição e as relações estabelecidas com a mesma. Na sequência, explico a opção pelo uso de entrevistas, bem como o processo e o critério de seleção dos educadores entrevistados. Ao final, as análises verticais de cada uma das cinco entrevistas realizadas, que vão em anexo, na íntegra.

A exposição

Todas as identidades são revestidas pela pele e transpiram nela seus desejos, repulsas, dores, alegrias, pulsações. A pele potencializa nossa existência, pois é através dela que o outro nos penetra e nos atravessa. (...) A pele é uma superfície de trocas. Entradas e saídas se manifestam pelos poros, pela boca, ouvidos, narinas, órgãos sexuais, ânus. A pele é um vestir-se e um despir-se constantes. (KANTON, 2003, p. 10 e 14)

Uma das principais colocações da curadora Kátia Canton em relação ao eixo curatorial da exposição foi o que ela denominou como nova espiritualidade. Segundo ela, na geração dos anos 1980, diversos artistas optaram por desenvolver em suas obras discussões em torno da própria arte, criando um distanciamento das questões ditas mundanas. Tendo em vista uma das abordagens mais comuns ser a da arte enquanto expressão de sentimento, a produção desta geração da década de 80 representou um afastamento do público, por conta especialmente de seu esvaziamento sentimental.

Canton reconhece então nesta geração dos anos 1990 um retorno da arte ao próprio homem e suas questões vitais, sendo o corpo o principal foco e este como uma síntese da existência humana, reunindo material e o imaterial. O título escolhido para a exposição explicita bem a relação estabelecida pela curadoria: Pele (corpo), Alma (espírito). José Minerini Neto (2003, p. 05) arte-educador, pesquisador e integrante do *arteducação produções*, foi responsável pelo texto do material impresso do projeto *Diálogos e Reflexões com Educadores* relativo à esta exposição, no qual faz a colocação:

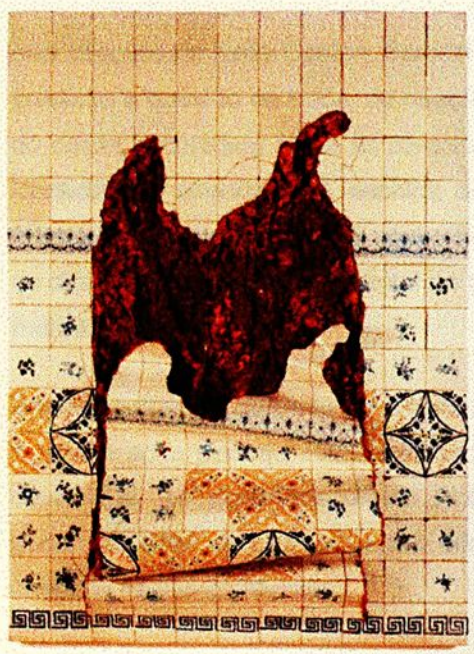
Perante uma cultura de massa que explora o corpo como elo da sensualidade, torna-se pertinente destacar e questionar condições de existência e sentimentos perante tal característica cultural e, por consequência, apresentar proximidades com o público, uma vez que esse é quem em sua maioria cobra valores sentimentais de uma obra de arte. O corpo (ou sua representação) em "Pele, alma" é entendido como meio para o contato com o espírito e a alma, proporcionando assim experiências de cunho sensível. Tais experiências não se afeiçoam apenas a alegrias, mas também possibilitam reflexões a cerca da ética, pois há muito uma obra de arte não possui o vínculo obrigatório de nos prometer felicidade ou alegrar espíritos.

Embora o conceito de corpo seja bastante abrangente, a exposição suscitava também a discussão de outros conceitos ainda mais complexos e polêmicos: alma e espírito. Dentre as múltiplas abordagens possíveis, a filosófica e a estética deram o tom das discussões nos encontros de professores, evitando as questões de ordem religiosa, por exemplo.



Conforme já descrito no capítulo anterior, em relação ao encontro de *Pele, alma*, os professores mostravam não estar habituados a discutir filosoficamente, mostrando um estranhamento a discussão de conceitos como alma e espírito, por exemplo. Contudo, ao trazerem os conceitos para suas realidades cotidianas, as discussões tornavam-se pertinentes e entusiasmadas. A obra de Rosângela Renó, por exemplo, em função das tatuagens, gerou uma polêmica discussão de valores culturais, sociais, estéticos, morais, entre outros.

Nas relações estético-conceituais que estabeleço nesta pesquisa, o indivíduo, no caso, é o professor que vive *na pele* os efeitos de seu ofício, adquirindo *marcas* e *cicatrices* da experiência cotidiana. Cada professor ao chegar em um dos encontros está recoberto por sua *pele*, no caso não apenas a física, mas uma outra que muitas vezes se apresenta como uma verdadeira *casca*, endurecida pela realidade. Considero que qualquer ação de formação contínua de educadores busca de alguma maneira penetrar por esta possível *casca* e atingir o que está dentro, o núcleo (a alma?).



Adriana Varejão

Azulejaria em carne viva, 1999

Madeira, alumínio, poliuretano e tinta a óleo
220 x 160 x 30 cm

De certa forma, esta metáfora trata a pele como algo real, mas imaterial. Possivelmente esta *pele* esteja mais próxima do que se poderia chamar de alma. Mas de qualquer maneira, quando estamos trabalhando com a formação de educadores estamos lidando com algo imaterial, de difícil mensuração, embora tenha consequência direta na prática? Como a reflexão entra neste processo?

Na obra visceral *Azulejaria em carne viva* (1999), de Adriana Varejão, me vem de imediato uma leitura que remete à história do Brasil, em especial à colonização de nossa pátria madrastra lusitana e o quanto desta história não foi escrita com o sangue derramado, em especial de índios e negros. Ao transpormos a obra para o universo desta pesquisa, podemos ver a parede de azulejos como a pele, por vezes lisa e polida, ornamentada até e, como qualquer superfície, com seus

pequenos trincos. Mas ao rasgar esta pele, a carne viva, o de dentro que pulsa e vibra, num emaranhado de tecidos e órgãos. O de dentro é o corpo ou a própria alma? A carne viva sintetiza o corpo e o espírito?

As entrevistas coletadas são como *mostras* das peles destes educadores, onde estão presentes seus poros e cicatrizes, onde farei a leitura destes verdadeiros mapas de seus processos de formação e atuação como educadores. Através da leitura e análise destas *mostras* faço a tentativa de vislumbrar seus processos internos, as reflexões e contaminaram e se desenvolveram em suas *almas*.

Fiz uma leitura das entrevistas destes educadores, mas não de suas práticas em sala de aula propriamente ditas, o que demandaria de uma pesquisa de campo em relação a tal e caracterizaria um outro trabalho. Embora me pareça claro que o que está presente num discurso não necessariamente corresponda à sua prática, me parece igualmente claro que uma mudança de postura do educador na sala de aula também não possa ocorrer sem uma reflexão prévia.

Nas citações de Kátia Canton, transcritas no início deste item, além da individualidade também está presente a questão da troca, da relação e do diálogo. A partir dos poros e demais orifícios da pele e do corpo, a curadora alude as diversas trocas que estabelecemos com os outros, compondo nossa identidade e alteridade. A escolha destes fragmentos se deu justamente por conta de, além de promoverem uma síntese dos conceitos poéticos que nortearam a curadoria, trazem à tona a questão do diálogo, elemento fundamental no todo desta pesquisa, abrangendo o nome, os conceitos e até a metodologia.

A palavra diálogo, além de ser a melhor e mais ampla síntese dos objetivos deste trabalho, classifica a minha ação perante estes educadores. Por seus poros são absorvidas as minhas perguntas e devolvidas as suas respostas. Antes de partir para análise ao *microscópio* das *mostras* generosamente *doadas* por estes educadores, convém explicitar os critérios e o processo até a chegada nestas entrevistas.



Professores: Público-alvo

Retomo novamente o objetivo desta pesquisa: qual a potencialidade da instituição cultural na formação docente em arte?

Conforme colocado no capítulo anterior, optei nesta pesquisa por uma reflexão, com base num estudo de caso, da análise de um projeto de formação contínua de educadores em uma determinada instituição cultural, que busca abrir para uma questão mais ampla de relevância educacional, cultural e social. Mas só seria realmente possível analisar qual a potencialidade desta formação a partir de quem vivencia este processo, o público alvo: o professor. A escolha que fiz busca uma análise dos possíveis efeitos desta formação, partindo do ponto de vista dos próprios participantes, cinco educadores foram entrevistados, no intuito de identificar quais as reflexões suscitadas e/ou ampliadas neste processo e qual a consciência que estes professores tiveram destas. Isto tudo com base no projeto *Diálogos e Reflexões com Educadores* no ano de 2003.

Embora todos os participantes do projeto, a princípio, sejam professores, conforme já mencionado, trata-se de um público muito diverso: da educação infantil ao ensino superior, incluindo educação não-formal, além de estudantes de licenciaturas e pedagogia. Portanto, não são apenas de professores de arte, que ainda são a maioria, mas de diversos segmentos diferentes, todos interessados em uma formação contínua ou apenas em uma aproximação com o universo da arte. Na realidade, para alguns destes professores, trata-se de uma formação inicial, pois trazem pouco ou nenhum conhecimento anterior na área.

Este é o ponto que, ao meu ver, torna o projeto mais complexo, pois não é possível um direcionamento que atenda integralmente esta demanda e aos interesses destes professores diversos. Fica claro que muitos professores procuram os encontros na busca de novos conhecimentos, em especial em relação à arte contemporânea, mas vejo que professores mais experientes e/ou que possuem maior conhecimento na área buscam justamente um espaço para a discussão de conceitos.



O diálogo, que nomeia o projeto, é o ponto fundamental na estrutura destes encontros. Os palestrantes assumem uma posição de mediadores, tal qual os educadores nas visitas às exposições. Informações fundamentais - muitas vezes na forma de imagens - são trabalhadas, sempre na busca de um ambiente de conversa e troca de conhecimentos.

Ao final da temporada de 2003 do projeto, conforme já mencionado, foi realizada uma avaliação escrita individual com os participantes, dividida em duas partes: uma avaliação geral de satisfação com o programa - com respostas de múltipla escolha - e uma avaliação dissertativa. A primeira avaliação buscava enumerar todos os aspectos do programa, oferecendo uma margem de opções entre o ótimo até o péssimo.

A avaliação dissertativa buscava justamente uma análise reflexiva do projeto, por parte de seus participantes e era dividida em cinco questões:

- I – Que diálogos e reflexões surgiram e/ou foram estimulados em você neste programa?
- II – A partir do programa, você iniciou, desenvolveu ou potencializou alguma pesquisa em relação ao seu trabalho em sala de aula?
- III – Você desenvolveu alguma atividade específica em sala de aula a partir da visita de seu grupo ao Centro Cultural Banco do Brasil? Descreva sucintamente.
- IV – Qual a sua avaliação do material impresso dos Diálogos e Reflexões? Você utilizou-o em suas pesquisas?
- V – Para a continuidade de nosso programa deixe registrado outros possíveis comentários, críticas ou sugestões.

Havia um curto espaço de tempo para a redação das mesmas, cerca de trinta minutos, a maioria dos professores escreveu muito pouco, chegando alguns a responder simplesmente "sim" ou "não" para algumas destas questões de claro enunciado dissertativo. Poucos professores responderam de maneira mais crítica, desenvolvendo um pensamento com maior profundidade. Além desta questão do pouco tempo, não me ative para uma análise mais profunda das razões para este desempenho insuficiente dos educadores, mas acredito que também envolva uma falta de prática neste exercício de uma avaliação escrita e reflexiva.



É também preciso levar em conta que muitos professores procuram os encontros por conta do conteúdo específico de arte e das exposições, não necessariamente de uma prática reflexiva. Aparentemente, professores que já possuem uma postura reflexiva são justamente os que buscam este exercício nos encontros. Acredito que, provavelmente, em diferentes graus de profundidade, parte significativa dos participantes foi levada a algum tipo de reflexão e nos resta saber quais e como. Mas neste estudo, apenas poderemos analisar o processo dos cinco educadores entrevistados.

Anteriormente à realização destas avaliações, tive o intuito de me centrar na análise destes dados, os quais acreditei que poderiam conter ricos depoimentos. Mas como os mesmos se demonstraram insuficientes ou superficiais para uma análise mais profunda, optei por selecionar educadores para entrevistas. O critério de seleção destes educadores foi múltiplo, sendo que o desempenho nestas avaliações escritas também foi levado em consideração. Tendo em vista a já citada diversidade ser um dos pontos-chave do projeto, selecionei um grupo de professores que, na medida do possível, representasse este grupo maior de educadores participantes dos encontros.

Crítérios de seleção dos entrevistados

Primeiramente, estabeleci o número de professores a serem entrevistados: cinco. A escolha foi arbitrária, pautada pela idéia de que trabalhar com um número reduzido de educadores também possibilitaria uma análise mais profunda de cada entrevista, além da unidade estético-conceitual de relações entre cinco exposições do ano 2003 no CCBB-SP e os capítulos da dissertação.

O primeiro critério de escolha se pautou pelas avaliações escritas. Pré-selecionei um grupo de professores que desenvolveram melhor esta avaliação, tendo em vista a clareza de pensamento e transparência das reflexões sobre a vivência a partir dos encontros.

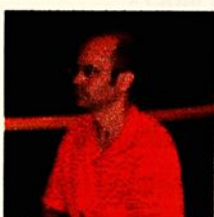
Assim, selecionei primeiramente dez professores em função das avaliações, dos quais fiz uma nova triagem com base em três elementos fundamentais: a diversidade de formação, atuação profissional e a participação nas discussões nos encontros. Todo este processo de escolha dos critérios e da própria seleção foi acompanhando por minha orientadora, que deu contribuições fundamentais.



Chegamos então a este grupo diverso de educadores, que representaria a diversidade do público atendido:



- Andréa Amaral (professora de arte): Leciona para o curso de Educação Artística (Artes Visuais) e é educadora-coordenadora da Oficina-escola de uma ONG que atende adultos moradores de rua do centro de São Paulo. Foi educadora da rede estadual, particular e na ação educativa do Instituto Itaú Cultural.



- Oriovaldo Campos (professor de história): Trabalha na rede municipal de São Paulo, responsável pela sala de leitura de sua escola. Trabalhou anteriormente como monitor na Fundação Maria Luiza e Oscar Americano e, em 2003, desenvolveu projetos em sala de aula com base nos encontros.



- Pio Santana (professor de arte): Leciona do ensino fundamental ao ensino médio, na rede estadual e municipal. Desenvolve um trabalho como artista plástico e frequenta encontros de formação de educadores de diversas instituições culturais em São Paulo. Levou alunos em visita ao CCBB SP em 2003, desenvolvendo projetos em sala de aula.



- Maria Lúcia do Prado (professora da 1ª série do ensino fundamental): Leciona na rede municipal de São Paulo, em Perus. Foi proprietária e coordenadora de uma escola de educação especial. Levou alunos em visita ao CCBB SP em 2003, desenvolvendo projetos em sala de aula.



- Edna de Jesus (professora de arte): Leciona para o ensino médio da municipal de São Paulo e atualmente na função de ATP. Levou alunos em visita ao CCBB SP em 2003, desenvolvendo projetos em sala de aula.

Roteiro para as entrevistas

Apresento o roteiro para as entrevistas, que subdividi em cinco conjuntos de perguntas, reunindo possíveis categorias para a análise e para, posteriormente, o estabelecimento de relações entre os depoimentos.

Conjunto 1: Formação

- Qual o seu nome?
- Qual a sua formação (acadêmica e outras)?

Este conjunto é como se fosse um cabeçalho do roteiro, reunido nome e formação, tanto inicial quanto contínua. Este momento traz à tona quem teve sua formação inicial visando ser um educador e quem veio a se tornar depois da formação inicial. O que estou incluindo como formação contínua envolve todos os cursos e afins feitos após a graduação - se tiver graduação - que o educador venha a citar, a princípio, considerando-os relevantes.

Conjunto 2: Atuação profissional

- Descreva brevemente seu histórico profissional.
- Qual disciplina ou em que área você leciona? Para qual faixa etária e/ou público, em qual escola ou instituição?

Na realidade é relativamente difícil separar o conjunto anterior deste, que parte para a atuação profissional. A pergunta que abre o conjunto, pedindo que a pessoa descreva brevemente seu histórico profissional, não estava no roteiro original e teve de ser incluída já na primeira entrevista, mostrando o quanto a formação e o desenvolvimento profissional podem estar diretamente relacionados e integrados.

A descrição resumida do histórico profissional aponta, tanto quanto a formação, as oportunidades e escolhas com as quais o educador se deparou e/ou tem se deparado. É possível identificar se o profissional percorreu diversas instituições, convivendo com diferentes culturas e formas de trabalho ou se está profundamente ligado à uma instituição em especial, bem como sua metodologia.



Somando este histórico profissional ao histórico educacional, é possível verificar o quanto o próprio educador foi agente de sua formação.

A segunda questão busca identificar o momento profissional do educador. Qual é sua situação de trabalho, para quais públicos e em quais instituições vem lecionando? Podemos verificar o quanto a situação presente está relacionada com seu percurso anterior ou não. É preciso levar em conta o quanto as condições de trabalho influenciam a atuação do professor, como por exemplo as diferença entre atuar na rede pública e particular.

Conjunto 3: Conhecimento sobre projeto

- Como tomou contato com o projeto *Diálogos e Reflexões com Educadores*, no Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo?
- Você teve a oportunidade de participar dos cinco (05) diferentes encontros do projeto no ano de 2003? O que movia o seu interesse para freqüentar? Caso não tenha participado de todos, qual o motivo?
- Você veio aos encontros sozinho ou acompanhando de um(a) ou mais colega(s) de profissão? Em caso afirmativo:
 - a) Era um colega de trabalho da escola?
 - b) Da área de arte?
 - c) Isto possibilitou conversas, trocas e ressonâncias em seus trabalhos em sala de aula?

Neste conjunto, ao verificar como o professor tomou conhecimento do projeto e porque se interessou pelo mesmo, podemos levantar outros aspectos de seu perfil. Como por exemplo, se descobriu o projeto por conhecer e/ou freqüentar outros similares, se veio por uma orientação - ou até mesmo por obrigação - da própria escola ou interesse por pontuação.

A pergunta que verifica a assiduidade do educador em relação ao projeto levanta a questão do interesse, mas também das possibilidades e/ou prioridades escolhidas pelo mesmo. Inicialmente, defini que o grupo de entrevistados seria composto apenas por educadores que tivessem participado de todos os encontros de 2003. Mas, ao verificar que alguns professores que não estiveram presentes aos cinco encontros desenvolveram avaliações mais profundas, deixei de lado este critério.



Incluí também uma pergunta levantando se os educadores vinham aos encontros acompanhados de colegas, o que achei pertinente, pois de fato isto é bastante comum no projeto. Além de um possível estímulo mútuo para o comparecimento ao encontro, é interessante levantar se a participação provocou diálogos posteriores entre estes colegas e, como coloca a questão, se também ocorreram trocas e ressonâncias em seus trabalhos em sala de aula.

Conjunto 4: Avaliação do projeto em si

- Como você avalia criticamente o projeto?
 - a) Como educador participante;
 - b) Com relação à dinâmica dos encontros;
 - c) Com relação aos conteúdos trabalhados e a interlocução com as exposições;
 - d) Com relação ao material gráfico oferecido, incluindo conteúdo e formato;

Este conjunto, na realidade uma questão maior subdividida em quatro, busca exatamente qual a visão crítica do educador sobre os principais aspectos e elementos constituintes do projeto. Busca avaliar como foi o desenrolar dos encontros, ou seja, o momento da formação que ocorre na instituição cultural, além da contribuição do material gráfico que, a princípio, visa uma utilização direta e externa aos encontros.

A análise do material gráfico poderia até se desdobrar como uma questão – ou possivelmente uma pesquisa – à parte, pois o mesmo constitui uma dimensão integrada ao projeto, portanto, não é concebido com autonomia em relação aos encontros. O que os mesmos buscam é uma ampliação da experiência dos encontros, estimulando e subsidiando a pesquisa do educador. Como não se trata de um material apenas visual, mas com um texto com informações iniciais e em especial alguns questionamentos, a maneira do professor de se relacionar com o mesmo indica mais uma série de elementos em relação à sua práxis reflexiva.

Qual a leitura visual, incluindo imagens e design, que este educador poderá realizar deste material? As informações essenciais e especialmente os questionamentos contidos neste material têm estimulado este educador à esta pesquisa? Este educador já tinha esta prática anterior? Enfim, são questões importantes e abrangentes em relação ao projeto propriamente dito, mas também revelam a linha de pensamento que o educador está desenvolvendo em função deste processo.



Conjunto 5: Relações estabelecidas com o projeto

- Tendo em vista o próprio nome do projeto, quais os diálogos e reflexões os encontros provocaram, ampliaram e ou potencializaram em você?
- Em função da experiência vivida nos encontros de 2003:
 - a) Qual foi o reflexo direto em seu trabalho em sala de aula?
 - b) Fez uso e/ou adaptação e/ou recriação do material oferecido (incluindo conteúdo e imagens)? Desenvolveu um ou mais projetos em sala de aula?
 - c) Julga que ocorreram mudanças na sua maneira de enxergar a arte e seu ensino?
 - d) E na sua prática docente? Quais e por que?
- Por que você voltou a procurar o projeto no ano de 2004?

Este último conjunto de perguntas busca os desdobramentos possíveis da participação do educador nos encontros em sua formação e desenvolvimento profissional. A questão que abre este conjunto é, ao meu ver, a mais importante, onde parafraseando o projeto, me direciono ao foco do mesmo. E afinal, quais diálogos e reflexões de fato foram provocados, ampliados ou potencializados?

A partir desta questão mais autoral, podendo até ser mais subjetiva, adentro aos possíveis desdobramentos práticos da participação no projeto, ou seja, das questões da sala de aula. O intuito inicial do programa é justamente o de preparar este educador que, a princípio, traria seus alunos para uma visita à instituição, discutindo possibilidades do antes, durante e depois da visita.

De fato, boa parte dos participantes teve a oportunidade de trazer seus grupos de alunos em visitas às exposições, alguns em mais de uma ocasião. Mas a caracterização do projeto como um programa de formação contínua ampliou a participação dos educadores, independente do agendamento de visitas com seus alunos. Um aspecto interessante é averiguar se, independente de ter trazido seus alunos para uma visita à exposição, este educador desenvolveu projetos em sala de aula a partir da vivência nos encontros. É claro que se ocorreu a visita, este aspecto torna-se ainda mais rico.

As questões finais tentam trazer objetivamente quais os resultados que este educador julga ter obtido com a participação no projeto. Mais do que uma avaliação do projeto, a finalização parte para uma auto-avaliação, ou seja, qual o grau de consciência que este educador teve de seu próprio processo



de formação contínua. Quanto maior esta consciência, provavelmente maior o grau de apropriação e autonomia deste educador em relação à sua formação.

A última questão fecha buscando um elo de continuidade. Todos os cinco educadores voltaram a procurar o projeto no ano de 2004, mas as razões não são exatamente as mesmas e isto está ligado aos seus processos de reflexão.

Em geral, o roteiro foi seguido, havendo o corte de alguma determinada questão quando a mesma já havia sido respondida e acréscimos do tipo: Algo mais? Algum comentário? Ou ainda elementos surpresa aos quais achei muito importantes foram incorporados. Por exemplo, Oriovaldo Campos mencionou rapidamente ter sido monitor de um museu e na sequência solicitei que ele falasse mais a respeito, por achar que isto tinha grande importância no universo de que trata a pesquisa.

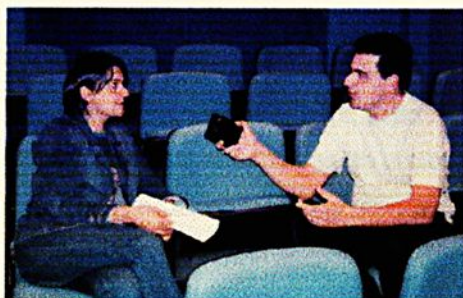
Em meu exame de qualificação, as entrevistas não haviam sido todas coletadas. Utilizei uma única entrevista como piloto, numa análise vertical. O meu principal questionamento levado à banca em relação a análise das entrevistas era justamente se estas deveriam ser verticais ou horizontais. A resposta foi unânime: o aprofundamento na análise vertical deveria ser mantido. O estabelecimento de relações entre as entrevistas, pois não se trataria de uma comparação tendo em vista a absoluta diferenciação destes educadores, viria nas considerações finais.

Ter utilizado a entrevista da professora universitária Andréa na qualificação foi muito interessante e construtivo em relação à estrutura do trabalho, pois seus depoimentos foram relativamente curtos e bastante objetivos, revelando familiaridade e preocupações acadêmicas, além das educacionais. Na análise da entrevista percebo seu depoimento como se fosse uma consultora do projeto *Diálogos e reflexões com educadores*, por conta de sua vivência em programas educativos de outras instituições culturais.

Nas análises estão presentes apenas fragmentos das entrevistas, sendo possível a leitura anterior das mesmas na íntegra, que estão em anexo. E finalmente, convido o leitor a, junto de mim, penetrar os poros das peles que revestem estas cinco almas.



Análise das entrevistas



Andréa Amaral

Professora universitária - arte

Data: 23 de outubro de 2004

Andrea apresenta, entre muitas outras, duas características as quais julguei de grande importância para a pesquisa: vem trabalhando com formação de educadores em arte e trabalhou em um programa educativo de uma instituição cultural, inclusive com encontros para professores. A entrevista, de certa forma, veio a constatar meus pensamentos anteriores, quando a selecionei entre os cinco educadores: de que ela teria um olhar mais crítico em relação ao projeto, analisando de maneira mais objetiva os diversos aspectos do mesmo, inclusive dando sugestões sobre pontos a serem trabalhados para uma melhoria, segundo sua leitura.

Em relação à sua formação, possui licenciatura em artes visuais e, embora ainda não esteja cursando o mestrado, possui mais de uma especialização ligadas à arte-educação e museologia. Em sua descrição, demonstra ter participado de diversos cursos, incluindo encontros para professores em diversas instituições culturais. Mas ao meu ver, o que parece se destacar é sua experiência profissional; tanto no âmbito do ensino formal, passando pelas redes pública, privada e agora no ensino superior privado; quanto na educação não-formal, especialmente com mediação de exposições de artes visuais, passando por importantes instituições culturais de São Paulo, como o Instituto Itaú Cultural e a Galeria do Sesi, além de estágio no Museu Lasar Segall.

Se pensarmos num perfil geral do professorado participante dos encontros, ainda que este seja muito diverso, Andrea se distancia bastante das condições gerais deste público. Primeiramente por ser uma professora universitária, absoluta minoria entre os educadores participantes do projeto, embora seja necessário se ater ao fato de que ela começou a participar dos encontros anteriormente à sua entrada no magistério superior. Outra questão é que, mesmo Andréa não sendo a única pessoa que trabalhou e/ou trabalha com arte-educação em museus e instituições culturais a frequentar os

encontros de professores, também é um perfil minoritário. A maioria dos participantes, geralmente, esta inserida em escolas do ensino formal, na educação básica.

O fato dos principais motivos que pesaram na escolha de Andréa como uma educadora a ser entrevistada coincidirem com, justamente, os mesmos motivos pela qual ela não se enquadra no perfil da maioria dos participantes do projeto não é ocasional. A idéia de entrevistar Andréa foi justamente a de obter um depoimento de uma educadora que poderia lançar um olhar mais crítico e abrangente em relação ao próprio projeto, estabelecendo uma relação próxima a de uma consultora. O que vejo como uma questão mais instigante é: por que uma educadora tão qualificada procura um projeto que visa atender a um público tão amplo e, a princípio, com pouca formação?

Antes de tentarmos chegar a uma possível resposta para tal, convém uma análise sobre aspectos de seu histórico profissional, conforme descrito por ela. Ela iniciou sua atuação profissional no ensino formal, embora não tenha especificado em qual nível e, justamente nesta atuação em escolas, ao levar seus alunos em visitas à exposições de arte, ela começa a tomar contato com programas e/ou ações educativas das instituições visitadas, adquirindo interesse pela área. E foi este contato que a levou procurar cursos relativos a arte-educação e museus.

Iniciou seu trabalho com educadora em exposições na *Mostra do Redescobrimento – Brasil + 500* em 2000 – assim como muitos outros que tiveram a mesma oportunidade e continuaram trabalhando com mediação – passando por outros espaços e tendo uma experiência mais significativa por cerca de três anos no Instituto Itaú Cultural onde também trabalhou e tomou contato com todas as instâncias que compõem um programa educativo. Ao trabalhar na concepção, na produção e como palestrante em encontros para professores na instituição, junto aos colegas de equipe, começa a freqüentar encontros de outras instituições, na busca de ampliação de repertório e critérios de comparação e avaliação.

Parece-me claro em seu discurso que esta procura inicial dos encontros tinha razões bastante instrumentais. Certamente havia um aproveitamento dos conteúdos trabalhados e das dinâmicas vivenciadas, mas o foco de interesse estava claramente na estrutura, para o conhecimento de programas similares ao desenvolvido por sua equipe. Ela deixa mais explícita esta situação em relação ao primeiro encontro em que ela participou no CCB-SP, na exposição *A arte brasileira na coleção Fadel* em 2002, quando ainda se tratava do piloto *Projeto Professor: Encontros no Centro*.



Não podemos deixar de considerar que, na qualidade de uma formadora de educadores, agora através do ensino superior, seu interesse continua sendo também instrumental, mas ao mencionar razões pelas quais participa de encontros para educadores, alega uma questão similar aos dos professores participantes em geral: a necessidade de atualização constante de conteúdos, em especial em relação à arte contemporânea. Em suas palavras:

... eu procuro fazer, na medida do possível, todos os encontros que eu posso, porque eu acredito que a gente tem grandes oportunidades de estar conhecendo possibilidades de trabalho novas, artistas novos, então eu acredito que ir a exposições e participar das ações educativas seja algo assim, para sempre, a gente tem sempre que estar buscando essa formação.

Ela de fato aponta que a participação em encontros para professores é um elemento fundamental na sua formação contínua, subsidiando inclusive seu trabalho de professora universitária. Parece-me igualmente claro que, ao procurar estes programas, ela realiza uma reflexão de seu próprio trabalho na formação de educadores e esta postura já poderia caracterizar Andréa como uma professora reflexiva e, ao que parece, ela busca estimular em seus alunos a mesma postura, o que veremos logo adiante.

Em sua análise do projeto, Andréa dá ênfase em dois elementos em especial: o material educativo e as oficinas práticas/reflexivas. Em relação ao material, ela o qualifica como bom, ressaltando seu aspecto flexível e questionador. Um aspecto interessante é que, ao fazer esta análise, ela fala muitas vezes em nome de uma categoria de educadores aos quais ela está contribuindo para formação, se atendo até a questões bem práticas. Nesta perspectiva, ela aponta uma falta em relação a este material educativo, pois segundo a sua leitura o mesmo deveria oferecer mais informações para melhor subsidiar o trabalho dos educadores. Ao final da entrevista ela faz uma análise mais profunda, levantando uma dialética em relação à questão:

... não que eles não tivessem informações e conteúdos importantes, eles também tinham, então a crítica que fiz quanto ao material era nesse sentido de aprofundar um pouco mais, pra organizar um pouco essa pesquisa que o professor muitas vezes não tem tempo de fazer. Claro que ele deve fazer, ele deve ter condições de se apropriar do material e ir além, mas eu acreditei que talvez apontando uma forma de escrever... interessante, fosse até meio de ele ver como partir de um livro, de um texto de um crítico, para um texto adequado à realidade dele em sala de aula, que este material poderia deixar isso um pouco mais claro.



Em seu discurso, ela reconhece a necessidade do professor se apropriar de determinado material, sendo de certa forma agente de sua formação. Contudo, reconhecendo a realidade cotidiana do trabalho do professor, acredita que o mesmo necessite de algo mais prático e aplicável em seu exercício em sala de aula. Esta questão levantada por Andréa traz à tona um paradoxo em relação à formação de professores: até que ponto uma ação deste porte é paternalista e/ou assistencialista e até que ponto é emancipatória?

Um dos aspectos que fundamenta o projeto *Diálogos e Reflexões com Educadores* é justamente o de não oferecer aos seus participantes “receitas” para a sala de aula, instigando o professor à pesquisa e à elaboração de seus programas de ensino e/ou projetos pedagógicos. É claro que, inserido na produção do projeto, tenho conhecimento das limitações do mesmo, inclusive financeiras. O intuito da equipe de fato era o de fazer um material mais extenso, possivelmente num formato maior e com um número maior de imagens, o que não foi possível. Mas ainda assim suas observações são pertinentes e devem ser levadas em conta para melhoria deste projeto e de outros.

Ainda em relação ao material educativo, ela menciona não apenas dispor exemplares aos seus alunos, como propõe que eles criem seus próprios materiais. Principalmente no que diz respeito aos questionamentos e problematizações, ela comenta que o material do projeto é uma referência para ela e conseqüentemente para seus alunos. Ao convidar os alunos a confeccionarem seus próprios materiais, ela parece quebrar a possibilidade dos mesmos como simples *fórmulas*, transformando-os em estímulos à reflexão e à pesquisa, além de funcionarem como referência bibliográfica, estética e outras.

Além de apresentar uma postura que se encaixa dentro do conceito do professor reflexivo, como uma formadora de educadores, Andréa parece estimular a mesma postura em seus alunos. Aparentemente, além de olhar reflexivamente para o seu próprio processo, ela articula bem a teoria e sua prática em sala de aula, demonstrando uma preocupação com a emancipação e autonomia destes futuros educadores.

O outro aspecto que ela ressalta, inclusive como um diferencial do trabalho da equipe e da instituição, são as oficinas reflexivas. Este é um ponto curioso, pois esbarra numa questão maior do programa educativo da instituição, unindo dois projetos diferenciados, mas integrados: o projeto *Diálogos e*



Reflexões com Educadores (encontros para professores) e a ação educativa (visitas monitoradas), que comentarei melhor no capítulo IV.

As razões pelas quais Andrea destaca as oficinas reflexivas são importantes. Ela reconhece neste fazer artístico uma possibilidade de aproximação e reflexão em relação ao universo do artista e/ou exposição. O que Andrea ressalta - tal qual no material educativo - é a flexibilidade das atividades propostas e vivenciadas por ela nos encontros. Este é o ponto que ela elege como resposta para a pergunta que julgo como a principal da entrevista: Tendo em vista o próprio nome do projeto, quais os diálogos e reflexões os encontros provocaram, ampliaram e ou potencializaram em você?

... foram as ações desenvolvidas nas oficinas, porque eu acho que, eu tenho uma dificuldade muito grande em não ser cartesiana. Eu vejo as possibilidades de trabalho, embora tenha criado atividades já para várias situações, eu vejo, eu me acho, me considero um pouco... quadrada, se eu poderia dizer assim, quanto aos procedimentos envolvidos nas atividades práticas. E eu acho que a experiência que eu passei aqui no CCBB, em 2003, pelas atividades desenvolvidas pelo *arteducação*, foram fundamentais para eu começar a ver outras possibilidades de trabalho a partir das obras, que não é sempre o fazer prático, mas é o fazer reflexivo e isso me marcou muito. Então *Ordenação e vertigem*, por exemplo, eu fiquei encantada com a atividade do atelier, daquela questão das malas, do que teria dentro, então você permitia a compreensão do processo de trabalho do artista não através de um produto, mas de uma ação que o aproxime do próprio processo do artista. Então, a prática nem sempre precisa ser... plástica, mas sim reflexiva, envolvendo procedimentos até materiais ou não, isso eu achei fundamental na minha formação.



É interessante a leitura que ela faz de seu próprio trabalho, assumindo ter uma tendência à utilização de atividades mais tradicionais e que a vivência nos encontros estaria contribuindo para que ela seja menos "quadrada" em relação a tal. Novamente a postura reflexiva em relação ao próprio trabalho, na busca de um de um aprimoramento do *ser educador*.

Mas, o ponto fundamental desta colocação é a questão do fazer reflexivo, onde ela parece identificar a própria leitura que a equipe faz da proposta triangular, onde as três esferas - leitura,

Oficina da exposição *Ordenação e Vertigem*

contextualização e produção - acontecem concomitantemente, num processo de arte-educação, ainda que possam acontecer momentos de ênfase em cada esfera. Ou seja, esta produção e/ou fazer artístico não acontece exclusivamente em um momento de ateliê, mas um fazer reflexivo que permeia todo o processo de mediação.

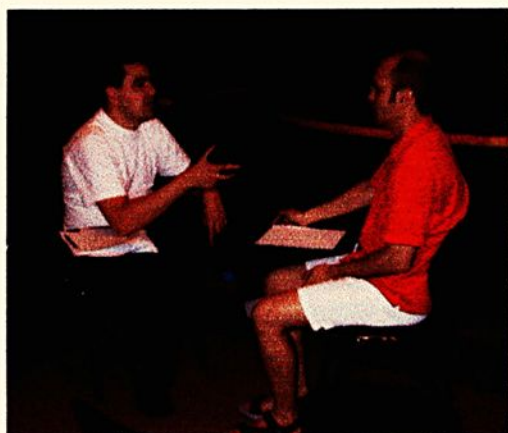
As reflexões de Andréa remontam às minhas, pois em minha primeira aceção da proposta, enxergava este fazer apenas como a experimentação prática, ainda que na busca de uma reflexão, diretamente ligada às linguagens artísticas em si. Nas discussões sobre a proposta, em minhas experiências junto à equipe, me surpreendi ao me deparar que este fazer poderia se configurar como um fazer conceitual. A *reconstrução* da obra de arte por aquele que a percebe na *experiência estética*, segundo Dewey, veio a trazer uma nova luz à esta questão para mim.

Esta questão ficou mais evidente para Andréa ao participar da oficina reflexiva de *Ordenação e vertigem*, onde havia uma produção visual, que consistia basicamente em montar *assemblages* com objetos, mas em função da própria exposição, carregada de questões conceituais e simbólicas.

Quanto à questão de criar a sua própria experiência e/ou recriar uma obra de arte, vale a pena reiterar que as oficinas reflexivas visam estimular e potencializar estes processos, que pode ocorrer da simples interação da pessoa com a obra. Numa visita tradicional, no aspecto de não ter um trabalho de oficina, mas pautada pelo diálogo, buscando de fato uma mediação entre obra e público, é possível vivenciar o pensamento reflexivo e a experiência estética. A equipe do *arteducação produções* acredita que as oficinas reflexivas podem tornar este processo mais rico e prazeroso, ao que parece, o que aconteceu com Andréa.

Certamente, nem o roteiro elaborado para esta entrevista nem a análise de Andrea podem dar conta de uma visão global do projeto *Diálogos e Reflexões com Educadores*, mas reitero que o depoimento desta educadora me parece muito criterioso. Ela parece dialogar tanto como uma educadora participante como uma consultora, fazendo uma leitura consistente e minimamente fundamentada dos aspectos do projeto.



**Oriovaldo Campos****Professor de história****Data: 04 de dezembro de 2004**

Com uma formação que transita entre o acadêmico e uma inserção mais *prática* no mercado de trabalho, Oriovaldo é um ativo participante do programa *Diálogos e reflexões com educadores* e eu caracterizaria como sua característica marcante, que despertou meu interesse em entrevistá-lo, uma visão e postura crítica. Esta se dá em especial por sua manifestação oral nos encontros, onde usualmente lança questionamentos ou coloca sua opinião.

De uma forma diferente de Andréa, mas acreditei ser importante entrevistar Oriovaldo, tendo em vista este possível distanciamento crítico e, no caso, de um professor de outra área, ainda que muito próxima à arte. Confesso que me surpreendeu saber que o projeto o deixava tão satisfeito de uma maneira geral e, na realidade, eu acreditava que ele levantaria possíveis pontos problemáticos.

Como com todos os professores, retifiquei que não buscava nenhuma apologia ao projeto e que minha postura, em relação a entrevista, era a de pesquisador e não a de organizador, embora seja impossível uma total distinção entre ambos. Mas o discurso de Oriovaldo também deixa claro que ele não estaria preocupado em apenas fazer elogios, caso não estivesse mesmo satisfeito em relação aos encontros.

Mas das surpresas, eu diria que esta é a menor. Começando por sua formação, ele revela duas experiências muito interessantes, anterior e paralelamente à sua graduação: o trabalho em uma gráfica e como monitor na Fundação Maria Luiza e Oscar Americano.

Em relação à primeira, ele já demonstra que muito jovem já se interessou pelo trabalho e, além disto, já no intuito de trilhar caminhos diferenciados do padrão:

Bem, eu, quando estava fazendo cursinho para a faculdade eu já queria trabalhar com alguma coisa que não fosse convencional da minha época. Eu tenho quarenta anos de idade, na minha época o convencional com dezoito dezenove anos de idade era você... uma pessoa que tivesse uma formação mínima de ensino médio ou primeiro ano de um curso superior, a formação básica da minha geração era trabalhar em banco. E eu sempre quis fugir disto. Eu tive... comecei a trabalhar com quinze anos de idade. Dos quinze aos dezoito anos eu trabalhei numa gráfica, e numa gráfica que tinha os seus olhos voltados para artes gráficas na verdadeira acepção do termo, que ela trabalhava com gigantografia. Era na época a gráfica que detinha oitenta por cento do mercado de outdoor, então o fazer gráfico era muito mais artístico, mexia, lidava com publicidade, com propaganda, do que a gráfica como se conhece, a tipografia, ou mesmo a gráfica que trabalha com fotolito, mas que é uma coisa menos artística, uma coisa mais... mais comercial.

Achei no mínimo interessante o comentário sobre trabalhar em banco, pois além de ser filho de um bancário de uma geração anterior a dele, cheguei a ser bancário por um curto período, além dos projetos agora desenvolvidos no Centro Cultural Banco do Brasil. Além disto, o depoimento de Pio Santana irá trazer mais algumas coincidências, conforme se verá adiante.

A questão da gráfica é um destaque neste seu comentário. Embora não tenha partido para uma formação em artes visuais, Oriovaldo coloca o quanto a experiência na gráfica o despertou para a questão imagética, que ainda é muito forte para ele. E ele também deixa claro ter sido um diferencial ter trabalhado nesta gráfica em específico, onde havia esta preocupação com a questão artística.

Então, basicamente, desde quinze anos que eu tenho, estou trabalhando com a mídia, com o universo da mídia, com o universo ... por isso talvez, embora eu seja de formação em história, eu tenho... me atrai, me agrada, me excita, me estimula o mundo imagético, o mundo da mídia, o mundo da... enfim, das imagens.

Entendo que esta relação veio se complementar com a experiência seguinte, de monitor na Fundação Maria Luiza e Oscar Americano:

O fato de ter trabalhado na Fundação Oscar Americano... O que eu vou falar agora é uma coisa muito pessoal, mas teve muita importância na minha formação, não só profissional, intelectual, mas no lidar com o ser humano. Eu aprendi a ter um discurso... palatável, inteligível, de mão... de duas mãos, de mão a contramão, desde, como eu já afirmei, desde o porteiro, desde o Jardineiro do Palácio dos Bandeirantes, que é uma pessoa humilde mas que tem uma riqueza cultural enorme, um homem do campo, um homem que conversa com as plantas, um



homem que entende o universo do reino vegetal, até um embaixador, que é trilingüe, com uma cultura vastíssima. E eu tinha, eu sabia passar, eu aprendia a passar o recado, as informações sobre as obras que estavam no museu para estes dois opostos e eu acho que isto foi importante para a minha formação como ser humano, em saber dar atenção ou saber ser... cirúrgico, quer dizer, me fazer entender para uma gama de pessoas muito grande. Porque o cidadão entrava no museu, a minha função era fazer com que ele saísse dali mais rico, intelectualmente, com mais prazer do que quando ele entrou.

Embora Oriovaldo tenha comentado como uma experiência importante em seu histórico profissional, solicitei que ele comentasse um pouco mais sobre esta em especial, pois achei que tinha uma grande relação com a pesquisa, até pelo fato de que eu não tinha conhecimento disto quando o convidei para a entrevista. Oriovaldo demonstrou ter tido uma preocupação além da informativa, dando a entender que buscava um diálogo com cada visitante, independente de sua posição social, mas levando em conta o perfil e o contexto de cada um. Ele deixa claro o quanto a experiência foi importante para sua formação, para além do profissional, como “ser humano”, como ele chega a utilizar em vários momentos da entrevista.

Ainda em relação à sua formação, além de ter cursado bacharelado e licenciatura em história, por já estar trabalhando como professor na rede municipal, cursou também pedagogia na busca de complementar sua formação. Dentre os seus temas de interesse em cursos para uma formação contínua, menciona procurar ampliar conhecimentos em história da arte da música. Mas tendo em vista ainda a questão da história, menciona em mais de um momento a importância dos conhecimentos – incluindo obras e biografias dos artistas – estarem situados historicamente, o que ele identifica que ocorreu tanto nos encontros como no material gráfico.

Em 2003 e atualmente, Oriovaldo está afastado da sala de aula, mas está trabalhando na sala de leitura de sua escola, o que alega ser um trabalho muito interessante, onde é possível uma ampliação para além da sala de aula. Ao responder sobre projetos realizados a partir dos encontros, mencionou a criação de um varal cultural, que abrange história, história da arte e da música, entre outros. Oriovaldo comentou que neste varal, estão presentes os materiais recebidos nos encontros.

Em sua análise do projeto, levanta dois pontos aos quais julga como interessantes: a variedade dos educadores participantes e a dinâmica dos encontros. O primeiro, é ao meu ver um dos elementos-chave do projeto e, como já mencionado, influenciou o processo de escolha dos entrevistados. Mas

achei muito interessante esta observação vir de um dos educadores, que acha esta convivência bastante saudável:

Era sempre um convite a voltar, pela qualidade das exposições, pelo nível dos colegas, também isto é importante, você vai a um curso que o nível é muito fraco, não há muito debate, não há muita interação, você acaba se aquietando e se desestimulando.

(...)

E eu tenho observado também que o número de pessoas, por exemplo, de arte-educação... de educação infantil, professores de... já vi até professor de educação física, professores de português, professores de história, quer dizer, é o ideal você participar de um encontro com educadores onde haja as várias opiniões. É importantíssimo você participar de um encontro de arte, onde haja um professor de educação infantil, porque arte você tem que trabalhar desde a mais tenra idade. Também é interessante que você trabalhe com um curso com professor de português, porque a arte, embora seja uma mídia visual, ela tem que ser decodificada, ela tem que ser... sobre ela, tem que se falar tendo como suporte, como base a língua.

Fica evidente para Orivaldo que, mais do que absorver informações transmitidas pelos mediadores, a troca e o diálogo com outros educadores é um aspecto fundamental. Neste sentido, retomando as idéias de Zeichner (1992) apontadas por Pimenta (2002), ele reconhece no projeto uma *comunidade de aprendizagem*, onde é possível estabelecer uma reflexão coletiva junto a outros professores, em especial de diferentes áreas e níveis de ensino. Tendo em vista o eixo central do projeto ser arte-educação, ele enquanto um professor de história, tanto vem em busca de conhecimentos específicos em relação à arte, como contribui fundamentalmente com a ampliação de discussão para outras áreas, que se convergem para a questão educativa.

A dinâmica adotada nos encontros é outro ponto importante para este educador, tal qual cita:

Em relação à dinâmica, eu achei interessante porque cada encontro teve a sua marca registrada. Não houve um encontro igual ao outro.

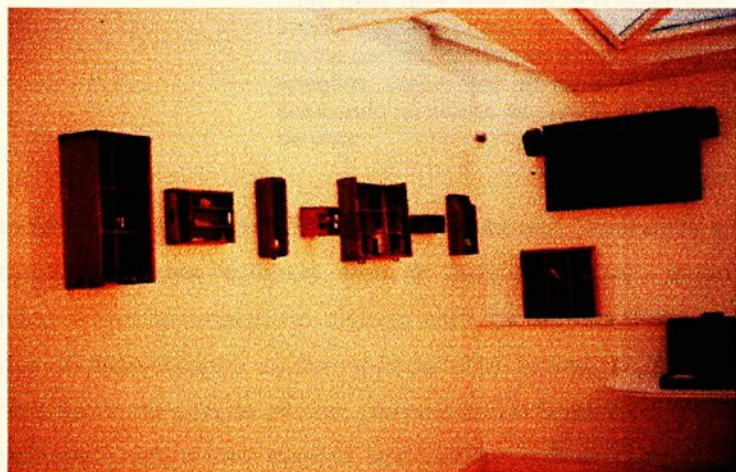
(...)

Enfim, cada encontro teve a sua identidade própria e se você analisar na história dos encontros, eles acabam se complementando.

Este é um elemento levantado não apenas por Orivaldo, mas também por Maria Lúcia, desta variação buscada na dinâmica dos diferentes encontros, que foi pensada tendo em vista a continuidade para os professores participantes. Cada encontro tinha que ter a sua autonomia em

relação aos demais, mas também proporcionar ao professor que participasse de todos ou vários encontros, uma discussão coerente a médio e longo prazo.

Ainda ao responder sobre a dinâmica dos encontros, Oriovaldo revelou o que, ao meu ver, foi o ápice de seu depoimento, no momento em que ele fala a respeito de uma transformação em sua casa, a partir da oficina vivenciada no encontro de *Ordenação e vertigem*, que já se tornou um ícone nesta pesquisa:



Ambientação da sala de oficinas da exposição *Ordenação e Vertigem*

... os encontros de uma maneira geral foram tão interessantes, mexeram tanto comigo, que eles conseguiram mexer tanto do ponto de vista, na minha formação intelectual e... até na decoração da minha casa. Eu tenho uma pequena coleção de arte sacra, do séc. XVII ao séc. XIX, com ênfase em Imaculada Conceição e Cristo Crucificado. E eu tenho também uma máquina de costura, do final do séc. XIX, que pertenceu a minha bisavó. E eu participei de um encontro aqui, que foi *Ordenação e vertigem*, que uma das atividades, no caso, atividade do educativo, foi preencher gavetas, aleatoriamente, depois fazer... à luz da exposição, evidentemente, mas com vários materiais e depois fazer uma leitura. E eu tive um *insight*, nunca tinha pensado nisto, as gavetas da máquina de costura que eu tenho, que são riquíssimas, trabalhadas, são do final do XIX, um certo maneirismo... as gavetas da máquina de costura são muito trabalhadas, são pequenas, a primeira coisa que eu fiz quando cheguei em casa foi tirar as gavetas do lugar e ver a possibilidade de transformá-las em nichos religiosos. Coloquei algumas, nem todas couberam, mas algumas imagens do séc XVIII, XVII e XIX, e está lá até hoje em casa, quer dizer, um curso que eu fiz mexeu tanto comigo que mexeu até com a decoração da minha casa, uma coisa que eu nunca tinha pensado. Eu tinha gaveta lá, eu tinha a arte sacra lá, mas eu não tinha percebido uma coisa que eu só fui enxergar aqui, uma coisa simples, mas ao mesmo tempo complexa, com eu acho que é o interessante da vida, não é?! As coisas mais simples são as mais complexas, quando você não

consegue visualizá-las. Então eu costumo dizer que o curso mexeu tanto comigo que mexeu até com a decoração da minha casa.

A questão foi tão forte e presente em seu depoimento, que ao responder quais os diálogos e reflexões foram provocados pelo projeto, ele retoma e complementa a questão:

... eu dei o exemplo de eu dialogar com a decoração da minha casa e a decoração da minha casa não é pouco, porque a minha casa não é... eu não coloco um quadro para combinar com o sofá. A minha casa é o meu lar, a minha casa é o segundo útero meu, quer dizer, não é pouca coisa, decorar a minha casa é uma coisa muito importante. Até porque eu gosto muito de arte, eu prezo muito o que eu coloco na minha parede, eu decoro a minha parede com a minha história de vida, as minhas relações, aquilo que eu produzo ao longo da vida. Não sou artista, mas eu vou colocando as coisas na parede conforme... então, um diálogo até com minha forma de viver.

Não há dúvida que o que Oriovaldo vivenciou em *Ordenação e vertigem* foi uma genuína experiência estética. Na oficina realizada, além do fazer conceitual – muito enfatizado na entrevista com Andrea Amaral – que acontecia no diálogo com os arte-educadores junto às obras, havia uma produção visual de assemblages, conforme já descrito. Entretanto, o que não havia sido mencionado ainda foi a ambientação da sala de oficina: gavetas foram fixadas nas paredes, algumas com divisórias internas, constituindo nichos para objetos, isto tudo em diálogo com o universo de Arthur Bispo do Rosário.

Embora Oriovaldo utilize o termo decoração, ele mesmo evidencia que o que ele faz em sua casa é muito mais do que isso. Numa visão mais simplista, poderíamos dizer que, ao gostar de ambientação da sala de oficina, utilizou a mesma idéia para a decoração de sua casa. Mas ao desconstruir uma relíquia de família, bem como sua coleção de arte sacra, ambas do século XIX, para reconstruir o que poderíamos até chamar de objetos de arte, ele de fato ultrapassa as barreiras da decoração, quase uma instalação.

Ele, junto a outros educadores, vivenciou percepção e a produção conceitual junto à obra de arte, além da oficina que propiciava também um fazer prático e reflexivo. Para muitos dos professores que participaram do mesmo encontro que Oriovaldo, a experiência pode ter se consumado ao final do mesmo, assim como para alguns pode ter sido apenas uma cessação. No entanto, para ele, a experiência se consumou depois, em sua casa ao transformar a decoração, ou seja, além de

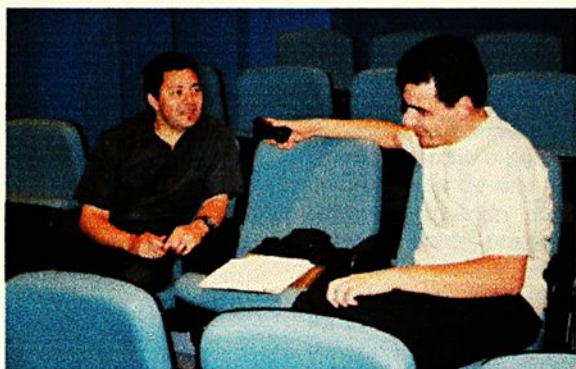


apropriação da obra para si, reconstruindo-a conceitualmente, ele acabou também por fazer uma reconstrução literal, matériaca, de novos objetos e/ou obras de arte.

O mais importante foi a consciência de todo este processo e de suas transformações internas, de certa forma externalizados nos nichos para as esculturas sacras. Este procedimento já é suficientemente reflexivo para se justificar em si, mas eu gostaria de fazer uma transposição desta experiência para a questão da postura do educador. Não tenho como afirmar que esta experiência teve o mesmo caráter transformador em Oriovaldo enquanto educador, do que enquanto indivíduo ou “ser humano”, em suas palavras, embora ele mencione importantes indícios a este respeito, como o fato de socializar o conhecimento adquirido nos encontros com seus colegas de trabalho. Mas será que é possível provocar tamanha mudança no educador em sua prática em sala de aula? Bem, o desejo é este, mas sabemos que também depende de um processo individual, potencializado pelas questões contextuais.

Nestes indícios de mudanças na prática docente de Oriovaldo, está a menção de ter tomando maior conhecimento sobre o que de fato seja a Proposta Triangular nos encontros. Mas novamente ele transporta para aspectos de sua vida pessoal, comentando que este conhecimento inclusive o estava ajudando a melhor criar os seus filhos. Bem, acho que podemos dizer que esta é uma das funções de educação. Ou não?

Ainda ao falar sobre os diálogos e reflexões, faz uma colocação que acredito se aproximar da relação que estabeleci entre o pensamento reflexivo, enquanto mais voltado ao aspecto intelectual, e da experiência, enquanto um processo mais completo, envolvendo o emocional: “E as reflexões, eu acho que elas vêm a reboque, as reflexões acabam complementando o diálogo, as reflexões elas são a alma do diálogo, o diálogo seria a parte fonética e a reflexão a parte mental e a parte emocional”. No caso, não considero que as reflexões venham a reboque, pois são na realidade o carro chefe, a locomotiva que puxa e guia o pensamento reflexivo e a experiência, mas concordo que são “a alma do diálogo”, compreendendo o aspecto intelectual e emocional. Por outro lado, podemos pensar que sem o diálogo, ainda que interno, não há reflexão e, neste caso, seriam dois conceitos intrínsecos: *diálogos e reflexões com educadores?*

**Pio Santana****Professor de arte****Data: 23 de outubro de 2004**

Dos cinco entrevistados, todos são de fato educadores e, cada um à sua maneira, demonstra o seu compromisso com o exercício da docência. Dos três arte-educadores, Pio é o que dá mais ênfase ao seu trabalho como artista plástico e que o mesmo o teria levado ao ensino de arte, trabalho pelo qual ele demonstra ter muito prazer em exercer.

Sua atuação é certamente o aspecto mais forte do depoimento, mas sua formação é também muito interessante e me traz algumas aproximações com a de Oriovaldo pois, ao que parece, são da mesma geração. Pio foi bancário, por cerca de vinte anos e dentro da instituição trabalhou com serviços ligados à ilustração gráfica, design e publicidade, além da produção de eventos. Paralelamente formou-se em educação artística, com habilitação em artes plásticas, desenvolvendo uma produção como artista, segundo ele, estimulado por seus professores.

Fica claro que até então, não havia um interesse específico pela docência e sua intenção era se desenvolver como artista, tendo participado de salões e exposições, algumas ligadas ao banco em que trabalhava. Em uma exposição em especial, conseguiu levantar uma boa quantidade de dinheiro a partir da venda de suas obras e resolve então deixar o banco, onde apesar de ter um trabalho relacionado à arte, não se sentia satisfeito pessoalmente.

Permanece algum tempo apenas desenvolvendo seu trabalho como artista plástico e chega a dar aulas de pintura na Fundação Mokiti Okada, uma coincidência com Edna de Jesus. Menciona então que, em especial a partir da crise econômica de 1999, fica inviável a sobrevivência como artista – segundo ele mesmo “viver de arte, só grandes artistas” – embora sua esposa continue trabalhando no mesmo banco em que ele trabalhava e se faz necessária uma outra forma de sustento financeiro.

Surge então a idéia de lecionar arte, para o qual era formado, e tendo em vista justamente a escola pública, pela qual diz ter se fascinado desde o primeiro contato. Segue seu relato “cinematográfico”:

Eu costumo brincar com meus amigos, eu falo “A minha vida é poética, é pura poesia”, porque o percurso que eu faço todo dia é como se eu tivesse participando de uma cena de cinema, eu observo o mundo ao meu redor como se eu realmente estivesse inserido numa cena, porque o que acontece dentro desse trem é impressionante, pra quem nunca pegou esse trem e tem um olhar mais sensível, se embeleza, porque tem aquela coisa: o que está dentro e que está fora, então acontecem muitas coisas interessantes. Eu costumo dizer que é um ‘micro Brasil’. Ali tem de tudo, pessoas de todos os tipos, de todas as camadas sociais, gente vendendo coisas que é proibido, quer dizer, tem uma corrupção ali dentro. As vezes o trem para, entram os guardas para pegar as coisas dos vendedores ambulantes. É uma loucura! Você olha pela janela e vê aquela paisagem urbana, decadente, pobre, misturada com um prédio super moderno. Então eu fico encantado com meu percurso.

(...)

Então, quando eu fui pela primeira vez trabalhar nessa periferia, logo em seguida estreou o filme *Central do Brasil* e coincidentemente a diretora, na primeira reunião que é no início do ano que a gente chama de reunião pedagógica ela pôs o filme para a gente fazer uma reflexão e eu me identifiquei muito com aquele filme, com aquele meu momento lá, porque quando eu desembarco na estação do trem, em Francisco Morato, eu pego um outro ônibus pra chegar até a escola e é um percurso de uns vinte minutos, e naquele momento passava por uma estrada que não era asfaltada e aquela poeirinha que o ônibus fazia, para mim era de uma beleza, impressionante. E tem momentos, no *Central do Brasil*, que eu me via e eu pensava “gente, isso aí sou eu”. Hoje esse lugar já é asfaltado. Eu me lembro que uma vez, choveu bastante e eu cheguei na escola com os pés todos enlameados e aquilo ali para mim era o máximo da boa vontade, do prazer de estar ali, junto com aquelas pessoas: alunos que vão para a escola, não para estudar, mas por causa da merenda porque em casa eles não têm o que comer, pessoas muito carentes.

Pio pinta a sua história com cores fortes e busca fazer de sua narrativa uma verdadeira obra de arte. A grande ênfase do seu discurso se deu em longos depoimentos sobre estas experiências na periferia, a partir das primeiras perguntas da entrevistas, onde de certa forma já estavam presentes respostas de questões posteriores, nas quais ele acabou por dar respostas relativamente curtas. Acredito que a questão do artista plástico está tão presente e intrínseca à sua postura como arte-educador, que sua própria história passa a ter uma importância diferenciada em relação aos demais entrevistados.

O depoimento anterior é de certa forma uma síntese poética da situação de trabalho em que ele enfrenta na escola pública e na sequência Pio revela a importância que ele identifica de sua atuação nesta comunidade:

Eu percebo que quando eu chego na escola eu ajudo muito as pessoas, a minha presença, uma conversa que eu tenho às vezes com um aluno, eu tenho retorno depois que ajuda muito. Eu tenho histórias lindas de alunos que eram considerados marginais, daqueles que realmente "não valiam nada", que conforme o contato que eles tinham comigo, eles perceberam que eles tinham potencial e acabaram se encaminharam para vida escolar deles e tem casos, hoje até casados, com filhos também e trabalham. Então essas coisas dão muito prazer, fora a relação pessoal, o que eles aprendem.

A postura de Pio é sem dúvida louvável e o educador tem inerentemente uma função social a desempenhar. Mas retomando um pouco as reflexões de Pimenta e Zeichner em relação ao pensamento de Schön, a respeito de necessidade de uma consciência política dos professores em relação a seu papel, sobre o aproveitamento que políticas neo-liberalistas fazem de discursos como o de Pio, *jogando* a responsabilidade de lidar com as situações *pantanosas* ao professor, sem que estas situações sejam resolvidas pelas políticas públicas.

Em outubro de 2004, em razão do Dia dos Professores, reportagens especiais sobre professores no Brasil foram transmitidas por diversas emissoras de televisão e o tom geral da grande maioria enfocava a *beleza* desta profissão tão importante e *injustamente* desvalorizada. O maior problema é que o caráter emocional utilizado reforçava a idéia de *fazer por amor e não por dinheiro*, ou seja, aceitando e contribuindo para a manutenção da desvalorização da classe.

Mencionei o fato de ser perigoso em especial para o arte-educador, tendo em vista o ainda pequeno reconhecimento da arte enquanto área de conhecimento na escola e a proliferação de programas de voluntariado em escolas públicas, inclusive com o estímulo de redes de televisão. A arte é garantida por lei na educação básica brasileira, o que foi conseguido a custa de grande movimentação das associações de arte-educadores de todo o país durante o processo de aprovação da LDB/1996 "Darcy Ribeiro".

Em hipótese alguma pretendo discutir a questão do voluntariado neste estudo, mas as questões da remuneração e das condições de trabalho do professor influenciam a prática docente, conforme já mencionado anteriormente. Pio parece dar conta de todas as etapas da epistemologia da prática de



Schön, lidando exatamente com situações incertas e que envolvem juízos de valores tal qual menciona o autor. Não apenas por seu depoimento, mas também pela quantidade de alunos na já mencionada situação de carência que ele consegue mobilizar para visitas às exposições, muitas vezes pagando os ônibus *de seu próprio bolso*, Pio demonstra estar fazendo um excelente trabalho nas escolas e, por consequência, nestas comunidades. Ele também procura uma formação contínua, visando a melhoria de seu trabalho em sala de aula.

Mas a questão é, por todas as razões citadas e concordando com as colocações de Pimenta e outros autores, Pio – assim como todo professor – deveria receber a digna remuneração por seu trabalho, além de usufruir ao menos de uma infra-estrutura mínima para tal. Acredito que todo educador, assim como todo profissional, deva exercer o seu ofício *com prazer*, mas não podemos aceitar que seja *apenas por prazer*. Esta é uma discussão antiga e certamente é um dos pontos centrais a serem tratados por políticas públicas na educação brasileira.

Ao que parece, o maior desafio não é formar professores reflexivos, mas possibilitar que exerçam uma prática reflexiva. Mas enquanto lutamos por melhorias, continuamos enfrentando situações cada vez mais pantanosas, buscando aproximações do real com o ideal e não me refiro a um sentido platônico.

A formação contínua, que deveria ser um exercício inerente à pesquisa e docência, acaba funcionando como suporte aos problemas de formação dos professores. O próprio Pio enxerga os problemas de sua formação inicial ao comentar sua procura pelos encontros de professores:

Quando eu saí da faculdade eu me senti muito sozinho, porque, agora não, mas nos anos 1980, naquele período a gente não encontrava muitas pessoas para falar de arte. Eu tinha muita necessidade disso. Você tinha que ir na casa de alguém, não tinha esses encontros que hoje tem não é? Aí eu entrei para a escola, só o contato com os meus alunos e eu revendo minhas coisas para eu dar aula, exercitar isso para mim já foi muito bacana. E foi aí que eu senti necessidade de passar para os meus alunos informações adequadas, para eles aprenderem, e indo ao MAM e à essas exposições que eu costumo ir sempre, eu cheguei no setor educativo, fiquei sabendo desses cursos e foi lá que eu comecei a fazer esses primeiros encontros que já deve fazer cinco anos que eu comecei a fazer esses encontros e de lá para cá quase todos os sábados da minha vida eu estou nessa. E é um veneno, porque eu me envenenei com isso e nunca mais. Eu acho que cada vez mais eu procuro me encontrar nesses lugares, porque como eu não fiz especialização depois da graduação, na verdade eu não tive uma boa formação, eu venho do nordeste, cheguei aqui nos anos 70 (1970), estudei na escola pública, família pobre e na verdade eu queira fazer música, porque quando eu era adolescente eu sonhava com



aquilo tudo. Tentei até algumas coisas mas não foi possível. Hoje eu percebo que eu não tive uma formação realmente numa escola bem preparada de forma que, depois da graduação eu deveria ter feito, na seqüência, uma pós-graduação, enfim, continuar a vida acadêmica, porque eu adoro pesquisar, eu vivo em busca de conhecimento e informação.

Pio sempre busca alternativas mais poéticas para expressar sua opinião. Acho de grande beleza quando ele fala em *se encontrar* nestes projetos, pois traz tanto a idéia de olhar para si – tal qual pressupõe a prática de um professor reflexivo – quanto a de encontrar terceiros, sejam outros professores, outros conhecimentos, por aí em diante. Por freqüentar possivelmente todos os outros encontros oferecidos por museus e instituições culturais de São Paulo, não foi no projeto *Diálogos e reflexões com educadores* que Pio adquiriu este hábito para sua formação contínua. Mas quais foram os diálogos e reflexões provocados, ampliados ou potencializados pelo projeto nele?

Eu acho que ampliaram bastante, potencializaram mesmo, me deram muita segurança, me deram... eu achei que o nome que vocês escolheram é bem pertinente, eu acho que são diálogos mesmo, são reflexões que a gente faz enquanto está neste encontro. E para mim... muita coisa se confirma... e essas confirmações, me dão muita segurança na sala de aula. Quando você fala de arte de uma forma mais segura, segura no sentido de estar aberto à reflexões, não é? Seguro é nesse sentido de estar flexível, então, não sei se estou sendo claro, mas as provocações é que são interessantes. Eu aprendi muito aqui com vocês a provocar o aluno. Eu faço perguntas que as vezes eu nem quero resposta, eu só quero saber como é que eles estão pensando, então eu acho isso muito interessante e eu aprendi aqui.

Esta idéia de trabalhar com questionamentos e provocações está intrínseca à metodologia da equipe do *arteducação produções*, remontando à valorização e sustentação do estado de dúvida, tal qual pensam Dewey e Schön. Esta mesma flexibilidade também foi descrita por Andréa e é interessante que Pio faça esta associação com segurança e flexibilidade, o que traz à tona uma outra discussão proposta por Dewey em *Como pensamos*, sobre disciplina e liberdade.

Para Dewey são conceitos próximos e inter-relacionados. A disciplina, associada erroneamente à rigidez, na realidade é positiva e construtiva, constituindo o poder de controle dos meios necessários para atingir os fins e, ao mesmo tempo, poder para avaliar e verificar os fins. A liberdade por sua vez é vista como impulsividade e/ou livre expressão. A verdadeira liberdade para o autor é justamente o domínio, a emancipação, a independência, a capacidade de superar obstáculos. Dewey encerra o quinto capítulo colocando justamente que a “verdadeira liberdade, em suma, é intelectual; reside no



poder do pensamento exercitado, na capacidade de 'virar as coisas ao avesso'..." (DEWEY, 1959, p. 96). É muito interessante examinar este posicionamento do autor há um século atrás e quanto o mesmo teria sido mal interpretado, pois muitas propostas associadas à livre-expressão, inclusive no Brasil, foram influenciadas pelas idéias de Dewey.

Tendo em vista a sua frequência em diferentes encontros de professores, julguei interessante o seu relato sobre um projeto realizado a partir dos conteúdos trabalhados na exposição *Claraluz*, porém no ano seguinte à exposição e inter-relacionando com um projeto da Pinacoteca do Estado de São Paulo:

Bom com relação à exposição *Claraluz* da Regina Silveira, na ocasião eu trabalhei a questão de luz e sombra com os alunos, mesmo porque eu não os trouxe aqui para ver a exposição. Mas agora em 2004, eu vou estar trabalhando com alunos de ensino médio, esse elemento "luz na arte" e é um projeto que está vinculado a Pinacoteca, que é um projeto chamado *Bem vindo professor*. E neste projeto nós temos que desenvolver na escola a partir de idéias de artistas do séc. XIX, então nós levamos os alunos para a Pinacoteca, já com o olhar voltado para este elemento, claro, olhando tudo, mas com o olhar voltado para o elemento luz, de vários artistas e em sala de aula já desenvolvemos algumas coisas, estamos exatamente neste momento neste processo de trabalhar este elemento luz. E, como eu vim aqui e fiz os *Diálogos* para professores sobre *Claraluz*, me lembrei que Regina Silveira, nos materiais que eu levei de vocês, vai ser uma ferramenta que vai me ajudar bastante, então, eu vou estar usando só este ano o *Claraluz*.

Este exemplo para mim é bastante emblemático, pois traz à tona o perfil de Pio, freqüentador de diferentes projetos de formação contínua de educadores em arte, bem como a sua apreensão destes conteúdos diversos trabalhados, através das relações estabelecidas entre os dois projetos, *Bem vindo professor* e *Diálogos e reflexões com educadores*. Também me parece que a experiência vivenciada no encontro de *Claraluz* foi realmente significativa, ou seja, com qualidade estética, tendo em vista a possível recriação dos conteúdos trabalhados e do material recebido no encontro, para estabelecer uma conexão com o tema "luz na arte", tendo em vista obras do século XIX. É preciso reconhecer que Pio poderia ter apenas feito uma junção de conteúdos, no entanto, tenho a expectativa que ele de fato tenha estabelecido uma relação entre as diferentes experiências.

Pio menciona não estar seguindo uma carreira acadêmica, embora goste de pesquisar e que vem promovendo sua formação contínua através destes encontros. Neste ano de 2005, ele está freqüentando disciplinas como aluno especial no Instituto de Artes/UNESP e na ECA/USP, com pretensão de ingressar no mestrado em 2006.



**Maria Lúcia do Prado****Professora de 1ª série do ensino fundamental****Data: 19 de fevereiro de 2005**

De todos os entrevistados, Maria Lúcia é a que apresenta maior tempo de experiência na área, com cerca de quatro décadas de magistério. Formada no antigo curso de magistério ou normal em 1966, já lecionava em aulas particulares desde seu ensino fundamental ou “ginásio”, como ela se refere ao período. Graduou-se em ciências sociais e pedagogia, inclusive chega a completar todos os créditos de um curso de mestrado em distúrbios da comunicação, embora não tenha defendido dissertação, portanto, não obtendo o título. Menciona ter feito e ainda fazer muitos cursos de atualização, dando destaque a uma experiência a qual julgou de grande importância, ao realizar um curso sobre crianças com distúrbios, teve a oportunidade de fazer um estágio em uma escola experimental na França.

A maioria de sua experiência profissional está centrada na educação especial, grande parte na escola voltada a este atendimento, fundada e dirigida por ela de 1972 a 2001, quando encerrou suas atividades. Neste período da escola teve incursões pela rede estadual, justamente com classes especiais e, ao fechamento da escola, retorna ao ensino público estadual e também municipal, sendo que em ambos os casos se direcionando à educação especial.

Sobre sua formação e histórico profissional, ao ser perguntada se tinha mais algum comentário, respondeu:

Ah, eu assim, toda, em todo esse período, desde... (risos) desde quando eu tinha seis anos de idade, eu nunca deixei de estudar. Eu acho que isso é uma coisa que eu tenho que estar falando porque assim, eu acho que um professor, ele não pode atuar na área de educação se ele não estiver em constante atualização de

conhecimentos, buscar. Então, eu não sei, quase quarenta anos, não é? (risos) No ano que vem quase quarenta anos de atuação no magistério, e assim, eu sempre estudei. Sempre fiz cursos, desde a minha época de normal, desde de 1966, eu tenho curso que eu fiz na Biblioteca Central de São Paulo, de 1964, antes de me formar professora. Então eu já tinha o hábito de buscar recursos que estivessem fora da sala de aula, que eu pudesse estar conhecendo outros profissionais, vendo experiências das pessoas, porque eu acho que isso é muito importante.

Maria Lúcia deixa muito clara a importância que dá à formação contínua, e porque não dizer, permanente. Fica igualmente claro um interesse pessoal pelo estudo, manifestado desde muito jovem, mas ela se posiciona enquanto uma educadora em sua necessidade de constante atualização de conhecimentos, o que ela também reconhece como uma necessidade de todo educador. Logo, não é difícil entender porque ela veio a participar dos encontros do projeto.

Em relação a ter tomado conhecimento do projeto, ela menciona sempre ter tido um interesse pela arte, mas até então nunca ter buscado uma formação na área. A responsável por seu conhecimento em relação aos encontros é sua filha, que é pedagoga e tem um interesse especial por arte, e que frequenta os encontros junto de Maria Lúcia. Os demais entrevistados mencionaram participar dos encontros junto à colegas, mas apenas ela *foi trazida* por uma colega, no caso, também sua filha.

Seu interesse pela arte não é apenas pessoal, pois também foi adquirido em sua experiência com educação especial, tendo em vista uma eficiente ferramenta para aspectos como socialização, entre outros. Maria Lúcia transparece no decorrer de seu depoimento um pensamento mais voltado à *educação através da arte*, embora na descrição dos projetos realizados, demonstra também ter buscado o ensino de arte propriamente dito, à luz dos conhecimentos adquiridos nos encontros.

Vale a pena colocar que em 2003, Maria Lúcia estava retornando ao sistema público e ainda não estava trabalhando classes especiais, como vem fazendo desde 2004, tanto na rede estadual quanto municipal. Através do relato de seus projetos, podemos averiguar sua oscilação (ou seria integração?) entre a educação através da arte e o ensino de arte:

... eu desenvolvi um projeto, inclusive eu acho que foi longo para os alunos, um projeto de ano inteiro, porque a minha intenção era conseguir ir até os encontros, de *Diálogos e reflexões*, e trazer, modificar, criar um horário na sala de aula, onde eu pudesse estar trabalhando artes. Mesmo porque o projeto político-pedagógico da minha escola é um projeto de artes e letramento, então quando eu vi esta possibilidade de articular o projeto da escola com as visitas ao Banco do Brasil, feitas pelos alunos e a possibilidade de trazer o que estava sendo proposto, a minha

preocupação era só assim, o quanto eu ia conseguir articular o que era proposto, respeitando a faixa etária dos alunos. (...) Então a diferença na minha sala de aula foi que eu tinha um recurso, muito rico, para eu poder trabalhar. Foi uma alteração na prática que foi possibilitada pelas condições, da gente poder estar discutindo com os alunos o que a gente estava vivenciando nos encontros.

(...)

E eu desenvolvi mais projetos do que um, desenvolvi um de artes específico, que eu chamei de *Pequenos artistas* ou *Arte de crianças*, e desenvolvi um que eu chamei de *Sombra e luz*, repetindo o nome do encontro lá... do *Diálogos*. E esses específicos de arte, mas eu usei a estrutura desses projetos para outros projetos, mostrando para eles. Por exemplo, esses alunos que eu atendi em 2003, eles entendem Monteiro Lobato como um artista, um artista escritor. E aí eles fizeram um projeto de leitura e escrita, envolvendo os personagens do Monteiro Lobato, e assim, sempre a gente criava um produto final, com uma finalidade de uma exposição. Então foi uma interferência que eu acredito que tenha vindo direto da possibilidade de eu ter ido nos *Diálogos e Reflexões*.

Sobre a questão da educação através da arte, Maria Heloísa Ferraz e Maria Fusari (1992, p. 34) comentam ao abordar a Pedagogia Nova e Herbert Read:

(...) *A Educação Pela Arte*, obra publicada pela primeira vez em 1943, discute a questão do objetivo da educação, afirmando que a base desta, assim como a da democracia, deve residir na liberdade individual, com todas as suas diferenças, buscando uma integração do indivíduo com a sua função na sociedade. No Brasil, foi Augusto Rodrigues quem iniciou a divulgação do movimento Educação pela Arte depois de manter contatos com Herbert Read e criar no Rio de Janeiro, em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil. *A Educação Através da Arte*, quando difundida no Brasil, recuperou a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras. Para que isso ocorresse era necessário a total independência da criança ou do jovem, que deveriam produzir seus trabalhos sem intervenção do adulto.

Acredito que o trabalho de Maria Lúcia, segundo sua descrição, não está imbuído do mesmo espírito expressionista comentado pelas autoras. Não há nenhum problema na utilização de conteúdos e/ou estruturas de projetos de arte para outras disciplinas, principalmente se existe uma intenção de fazer um projeto verdadeiramente interdisciplinar, o que não significa *ilustrar* o conteúdo de uma outra área através da arte.

No entanto, é preciso reconhecer que a idéia de finalizar um projeto, sobre Monteiro Lobato por exemplo, se valendo de uma exposição de artes visuais, remonta à interpretação literal de Nereu Sampaio das idéias de Dewey, em relação á qualidade estética na educação. Fica então uma



pergunta: ela promoveu um diálogo entre literatura e artes visuais ou apenas uma ilustração acerca da obra de Monteiro Lobato?

Ao dissertar sobre uma experiência e experiência estética, Dewey está trabalhando com princípios valiosos ao ensino em geral e também de maneira mais específica ao ensino de arte, tal qual todas as associações já feitas neste estudo, em, especial com a proposta triangular. Este me parece um conteúdo muito importante a qualquer educador, mas em especial aos professores de educação infantil e 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, dada a amplitude de áreas e conhecimentos a serem trabalhados por um único professor. Acredito que o que mais os atraia estes professores, que não são poucos, aos encontros, mais até do que os conteúdos específicos de arte, é esta vivência de uma experiência estética.

Ao descrever o projeto realizado a partir da exposição *Claraluz*, de Regina Silveira, Maria Lúcia demonstra uma apreensão em relação aos conteúdos específicos da arte:

Eu trabalhava com crianças de primeiro ano, então, com crianças de primeiro ano a gente trabalha alfabetização. A maioria dos alunos é de periferia, de um lugar muito pobre e... a maioria dos alunos, eles não tem um vocabulário que eu pudesse estar usando um conteúdo da forma que ele é proposto. Mas aí eu fui fazendo adaptação. Então, o que eu fiz... eu, por exemplo, quando eu trabalhei com a exposição da sombra e luz?! Regina?! Então o que fazia, eu contava história da artista com o texto, a história para os alunos de que os artistas podem estar mortos ou podem estar vivos, e aí o que eu fazia, eu fazia uma ficha de identificação do artista e fazia uma lista de palavras para a gente poder trabalhar o processo de alfabetização. E os diferentes tipos de texto, tanto os que são de imagem quanto os que são de escrita, então por exemplo, o que é uma biografia, o que é uma ficha de identificação (...) é diferente de você trabalhar uma Tarsila do Amaral, que você pode ir até uma biblioteca buscar. E foi muito interessante, porque quando os meus alunos visitaram a exposição, eles queriam ver a Regina. Só eu ter dito que ela estava viva, era professora, que ela ainda fazia aqueles trabalhos que a gente estava vendo ali, que ela que tinha feito, eram dela... eles, como crianças novas, na faixa de sete anos de idade, eles queriam que ela estivesse lá, para ser recepcionado, eles estavam exigentes (risos). Mas eu acho que foi interessante, muito interessante, porque eu fiz uma adaptação do conteúdo, em função da faixa etária que eu atendia.

De uma maneira geral, toda a sua apreensão do processo dos encontros, bem como seu depoimento, parece estar voltado às questões da sala de aula. Em parte significativa de suas respostas, ela estabelecia uma ponte direta ou indireta com sua atuação em sala de aula, tanto que o comentário acima vem em resposta à questão sobre o material gráfico, em especial sobre o conteúdo. Sua colocação me dá a entender que ela vê o material como direcionado diretamente ao aluno e não ao



professor, portanto inadequado. Conforme já mencionado, o material é desenvolvido para o educador, de onde ele terá indícios e questionamentos para o desenvolvimento de seu trabalho, foi o que Maria Lúcia fez ao *adaptar* o material.

A tônica geral de seu discurso está mesmo atrelada a questão da atuação mais direta na sala de aula, mesmo ao falar do projeto como um todo:

Eu acredito que o projeto possibilita uma troca grande experiências entre todos os professores e se eu posso estar incluindo dentro do projeto, a possibilidade da gente levar os alunos para visitar as exposições, eu acredito assim que é uma questão muito importante, a abertura de eu poder estar levando os alunos para as exposições. Porque aí, além da gente ter a aprendizagem, ter a possibilidade de dialogar a respeito, de refletir, ainda a gente tem a possibilidade de estar trabalhando com os alunos e propondo a eles também. Não fica uma formação exclusiva para o professor, há a possibilidade de uma prática imediata.

Para ela, os encontros não estão desvinculados da ação educativa, ou seja, da visita à exposição por seus alunos. E não deveria estar mesmo, mas muitos professores usufruem dos encontros sem uma preocupação direta em levar seus alunos em visitas às exposições, o que não implica em não estabelecer conexões com seu trabalho em sala de aula. A própria Maria Lúcia participou dos cinco diferentes encontros, mas apenas teve a oportunidade de levar seus alunos em duas das exposições, mencionando que se a instituição não oferecesse o ônibus, isto não teria sido possível.

A finalização de seu discurso tem a tônica na questão social, onde reitera a necessidade deste oferecimento de transporte, relembrando que teve dificuldades para o agendamento da segunda visita por conta da distância, apontando para a enorme carência da população e das escolas da periferia, como em Perus, onde ela trabalha. Ela comenta da preferência que programas como este deveriam dar a estas escolas, tendo em vista que as mais centralizadas tem mais oportunidade de usufruir dos bens culturais, entre outros, da cidade:

...essa oportunidade que foi oferecida para os alunos, de serem, de visitar, através do transporte que o próprio Banco do Brasil oferecia, para a realidade de periferia do município de São Paulo é uma coisa assim muito, muito importante. Então, não sei em que moldes, o projeto continua, mas os alunos que eu tive a oportunidade de levar, eles nunca tinham saído da região de Perus, então uma das alunas me disse assim: "Prô, aqui tem uma caixinha que a gente entra e sobe". Quer dizer, sair de Perus, ir visitar o centro de São Paulo, poder ver obras que são importantes e que nem sempre os alunos tiveram a oportunidade de ver o valor que tem, eu acho assim que é fundamental. (...) A educação pública tem que atender, as políticas

públicas devem atender a periferia, senão, todos estamos no mesmo barco e aí a gente acaba sendo prejudicado se a periferia não tiver um conhecimento.

No decorrer de toda a entrevista Maria Lúcia demonstra uma postura reflexiva, olhando para o próprio processo e traz, desde a adolescência, não apenas a consciência da necessidade da formação contínua – a qual ela mesma estrutura – mas também o gosto pelo ato de estudar. Ao elogiar a dinâmica dos encontros, menciona que existe uma tendência do professorado à acomodação e que a variação no formato dos encontros propiciava uma quebra nesta postura. A acomodação a que ela se refere, ao meu ver, está em cima do saber escolar tal qual Schön coloca e, se ela tem esta consciência, presumo que tenha o mesmo cuidado em relação ao próprio trabalho. Dando um pouco de voz aos críticos de Schön, Maria Lúcia parece também ter consciência da situação política que a cerca, tanto que relata um problema em relação ao choque com a burocracia escolar:

E a outra questão, é uma questão de dentro da escola, mas foi uma questão que eu tenho ainda lutado por ela é que o produto final do trabalho de artes era uma produção em tela, uma tela pequeninha, que os alunos iam pintar, usando o que eles tivessem,... (...) O que aconteceu foi o seguinte, eles fizeram as telas e aí, a idéia de quando eu fiquei com a produção deles em mãos, era uma produção assim tão singular, que eu caracterizo como uma produção muito importante e eu queria então fazer um livro para compor a biblioteca da escola, como uma doação. E eu não tive recursos para montar esse livro e até hoje eu estou na mesma escola e eles me perguntam “cadê o livro da gente”, que é o conjunto de telas que cada um fez. Então eu fico preocupada com isso, porque eles sabem, cada um levou a sua tela para casa, mas o conjunto de telas dava uma visão de tudo o que foi proposto e de tudo o que eles podiam fazer. Então, esses recursos que não chegam, que é uma coisa impeditiva às vezes da gente concluir um trabalho que eu acho que é de qualidade.

Retomarei a questão no capítulo IV.



**Edna de Jesus****Professora de Arte****Data: 11 de dezembro de 2004**

Um aspecto que eu acredito ter tido uma influência no depoimento de Edna foi o fato de ela ter se sentido bastante lisonjeada com o convite para a entrevista. Para Edna, Oriovaldo e Maria Lúcia, tive a oportunidade de enviar o roteiro da entrevista na semana anterior, no intuito apenas de ambientá-los, deixando claro que as respostas seriam dadas oralmente e gravadas em áudio. No caso de Edna, quando lancei a primeira pergunta – qual o seu nome – ela respondeu, adentrando em uma longa fala que, de certa forma, sintetizava sua visão sobre o ensino de arte, esbarrando em diversas outras questões. A fala está presente na entrevista na íntegra, que vai em anexo, mas para efeito de minha análise optei por trabalhar apenas a partir das respostas à perguntas do roteiro.

Encontrei algumas aproximações entre Oriovaldo e Pio, no que diz respeito à formação, e encontro outras de Edna com Pio. Estudaram na mesma faculdade, embora eu não tenha conhecimento que tenham sido colegas, e parecem trabalhar com o mesmo público, tanto em amplitude de faixa etária – da 1ª série do ensino fundamental ao ensino médio – quanto a situação social. Neste último aspecto, Maria Lúcia também compartilha o mesmo público, no entanto, com necessidades especiais. Também ambos lecionaram no Instituto Mokiti Okada.

Assim como Pio e Oriovaldo, Edna não iniciou sua formação e atuação profissional visando ser professora. Antes de cursar artes plásticas, trabalhou com a técnica japonesa de ikebana, que envolve a confecção de arranjos florais, a qual chega a ministrar aulas particulares e em instituições, dentre elas o Instituto Mokiti Okada. Ela deixa bem claro em seu discurso a importância da ikebana em sua iniciação artística e educacional, o que possivelmente tenha a estimulado a fazer um curso na área de artes plásticas, que ela comenta ter feito primeiramente por uma realização pessoal.

Ao perguntar a ela sobre o seu histórico na rede, ela responde sobre sua formação e os caminhos que a levaram à sala de aula:

Meu histórico profissional na rede é uma outra realização. Porque assim, eu para entrar para a sala de aula, eu não estudei para ser professora. Eu estudei porque eu queria uma formação universitária, porque eu já trabalhava na empresa, numa instituição privada e aí eu quis estudar para eu ter o meu diploma de universitária. E eu consegui este diploma, mas não com o intuito de dar aula. Quando eu me formei, eu fiz o estágio e aí os meus colegas disseram "vai para sala de aula que você vai gostar", logo no primeiro ano. Aí eu, "imagine, eu não estudei para ser professor, porque eu não tenho esse perfil". E aí eu pensando nesse histórico de querer ser professora... Como? Eu não tenho capacidade. Eu só trabalhei em empresa, como eu vou lidar com a criança numa sala de aula? E a situação foi me empurrando para que chegasse a ser professora. A primeira vez que eu senti que eu ia para dentro de uma sala de aula, eu fui para uma sétima série e eu tremi nas minhas bases. Eu até comentei com um professor meu, que era de folclore da faculdade: "eu estou indo para a sala de aula". Ele falou assim: "observe, que lá você vai encontrar os seus métodos". Então isso foi uma fala que eu guardo para a vida toda.

A frase de apoio dada pelo professor na faculdade é interessante, mas não tenho como saber qual abordagem exatamente ele está utilizando. Pode remeter à idéia do professor reflexivo e a epistemologia da prática segundo Schön, principalmente tendo em vista a reflexão-na-ação, mediante uma situação incerta, a qual apenas a racionalidade técnica não dá conta. Por outro lado, será que quando este professor mencionou que na sala de aula ela encontraria seus métodos, estava pensando em uma prática amparada pela teoria, tal qual propõe Pimenta, ou dá margem a um praticismo? Possivelmente esta pequena menção à fala de seu professor seja apenas um detalhe em seu discurso, mas além dela mencionar não ter mais esquecido da mesma, ao meu ver, se relaciona com a questão do professor reflexivo, da teoria que fundamenta a prática.

Pelo depoimento, é possível notar que Edna foi se envolvendo com o ensino e, hoje, além de lecionar para diversas faixas etárias, é Assistente Técnico Pedagógico (ATP) em arte, ou seja, coordena um grupo de professores de arte em sua região, na rede municipal. Ela afirma, de uma maneira bastante clara, o quanto o seu desenvolvimento profissional na área educacional representa uma importante conquista pessoal, possibilitando uma maior auto-afirmação, e que a formação contínua através dos museus e instituições culturais vem contribuindo em muito neste processo:

... então eu comecei de quinta a oitava, depois eu fui para o ensino médio. Fui convidada algumas vezes para dar aula em faculdade, cheguei a dar algumas palestras, por conta de... que eu sempre me achei um pouco menos, eu tenho um



problema de auto-estima muito grande e eu senti que eu sento nas salas de educativo e eu me solto. Mas eu me solto porque eu comecei a confiar mais no meu potencial de como eu posso estar me relacionado com as pessoas e estar mostrando assim do que eu conheço dos artistas, não tendo assim uma memória de estar fazendo citações, ...

Em mais de um momento, ao falar sobre sua formação, menciona o trabalho junto aos professores que coordena e isto me chamou a atenção. Outro aspecto que também me chamou a atenção foi sua menção em vários momentos ao material educativo.

O material educativo, inclusive, foi o elo de contato de Edna com o projeto *Diálogos e reflexões com educadores*. Na realidade, Edna recebeu do educador Paulo Portela, coordenador do serviço educativo do MASP, um material do programa educativo do CCBB do Rio de Janeiro, onde existem outros projetos, e veio a procurar posteriormente o CCBB-SP:

Porque eu ouvia falar do CCBB, que não era aqui em São Paulo, tinha no Rio e eu lembro que o Paulo Portela me deu, em 2000, ele foi fazer um trabalho no Rio e ele ganhou uma pasta, que eu tenho, eu não me lembro agora, qual atividade que foi lá. Aí eu disse: "Ah, eu queria tanto participar também dos cursos que o Banco do Brasil promove, porque eles dão material educativo muito bom".

Mas em outros três momentos, Edna retorna à questão material educativo, sendo um destes respondendo a pergunta sobre o mesmo:

... a importância do material que vocês tem em relação às exposições, porque é um material colhido bem favorável, não sei se favorável é a palavra, mas assim, a facilidade que tem de compreensão para você passar para o aluno. Se você vem buscar um aprendizado nesta instituição, que é o Banco do Brasil, e você leva para o aluno para a multiplicação, que é o meu caso. Então quando eu passo, talvez eu não passei todos, porque eu não tive a oportunidade, porque eu já estava na diretoria, mas eu estava na prefeitura, então eu passava da minha maneira para os adolescentes, porque aí eu trabalhava com ensino médio e eu passava para eles da forma com que eu tinha... mostrava os cartões, que eram as reproduções das obras de arte e fazia a intermediação para o diálogo, a reflexão do diálogo com as obras.

(...)

A única coisa que eu acho é que o formato é muito pequeno, mas o conteúdo é excelente. Porque diz que nos pequenos frascos é que estão as grandes... (risos) os grandes perfumes. Então eu vejo assim, pequeno por causa da manipulação, de tamanho, porque eu lembro que eu fiquei muito triste que um aluno amassou, porque sempre que eu ofereço o meu material, eu falo: "Olha, todo o meu material é uma obra de arte. Eu não consigo comprar uma obra de arte original, mas eu ganho nas ações educativas um material. E esse material eu ganhei, porque eu participei,



eu não gostaria que você destruísse, por que eu vou passar para outra sala, eu não tenho só essa sala..." e explico porque tem que tomar cuidado. E um menino, muito zangado, amassou uma obra que eu tinha ganho, no material. Eu acho que se o material fosse um pouquinho maior, para a gente manipular, eu acho que é a única coisa que eu acho que... é o material gráfico podia ser maior.

(...)

Ah, uma coisa que eu acho importante também, quando fossemos para o espaço expositivo, isso é uma sugestão, levasse para tornar prático, porque às vezes a gente tem na sala pessoas que não são ligadas à educação. Então para a gente interagir, eu acho que esse material podia estar sendo levado, para a gente questionar, que é uma forma de aprender mais. Porque é um material importante, o material gráfico, porque está impresso ali algumas obras, vocês escolhem quatro obras e essas quatro são bem escolhidas, pois é um grupo de educadores que escolheram para reproduzir.

No primeiro momento, ao responder que havia freqüentado todos os encontros de 2003, já aborda a importância do material e sua possível transposição direta ao universo do aluno. Ela menciona o caráter multiplicador que o material tanto quanto o conhecimento adquirido nos encontros podem ter em relação ao trabalho realizado com os alunos e em outro momento ela chega a comentar a questão da multiplicação em relação outros professores, o que abordarei logo a frente.

No segundo momento Edna está fazendo uma avaliação do material, em especial em relação ao design e a funcionalidade do mesmo na sala de aula, identificando como um problema as suas pequenas dimensões e conseqüente fragilidade, que resultou no infeliz incidente como o seu aluno. Pio também faz um comentário semelhante, achando que melhor do que as transparências, seriam pranchas com as imagens em tamanho maior.

Quando Edna diz a seus alunos que não tem condições de adquirir obras originais e que os materiais acabam por cumprir esta função ela está lidando com uma questão inerente ao ensino formal de artes visuais que é o uso de reproduções. Esta é uma questão que sempre tem de ser trabalhada pelo arte-educador, em especial quando se trata de obras tridimensionais, reiterando e, na medida do possível, se valendo das condições impostas pela reprodução. Por este motivo, entre muitos outros que não abordarei neste momento, é importante levar os alunos à visitas à exposições de arte, para estabelecerem um contato direto com as obras, o que é quase insubstituível.



Já havia me deparado com a questão da reprodução da obra de arte na pesquisa colaborativa *Mediação arte/público: compartilhando um exercício de pesquisa* (2001), resultante da disciplina *Mediação arte/público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos*, ministrada por Mirian Celeste Martins. Cada pesquisador escolheu uma imagem de uma obra de arte para fazer um exercício de leitura mediada junto à três outras pessoas e, por conta de meu interesse pela formação de educadores, trabalhei com três arte-educadoras que trabalhavam na ação educativa do CCB-SP, na ocasião. Tratava-se de uma fotografia de uma obra tridimensional e uma das educadoras ficou em dúvida se a imagem era uma fotografia de uma obra ou de uma obra bidimensional.

Retornando a sala de aula, onde na *esmagadora* maioria dos casos lidamos com reproduções, não me ficou suficientemente claro em seu discurso se Edna aprofunda com seus alunos esta diferença entre a obra e a reprodução. Esta diferenciação entre obra e reprodução, ao meu ver, deve ser trabalhada e abre precedentes para a reflexão acerca de reprodutibilidade de imagens, através da gravura, da fotografia, das artes gráficas, da tecnologia digital, enfim, uma gama diversa de possibilidades de linguagens e meios.

No terceiro momento, a título de sugestão, Edna coloca que o material poderia ser levado pelo professor no momento em que visitam a exposição e que isto ampliaria as possibilidades de diálogo. É uma sugestão possível e não havia sido utilizada até então tendo em vista ser um momento de fruição das obras em loco, podendo ser um ruído a reprodução em mãos.

Todos os entrevistados mencionaram a importância do material educativo, fazendo diferentes leituras e sugestões, alguns enfocando mais questões conceituais, como Andréa e Maria Lúcia, outras mais formais, como Pio e a própria Edna. Ao meu ver, o maior enfoque dado por Edna em relação ao material é por reconhecer no mesmo a questão do registro da experiência vivenciada no encontro. Não sei se isto já ocorre, mas um exercício interessante para Edna seria de criar os seus próprios materiais educativos, tal qual propõe Andréa aos seus alunos. Tendo em vista a participação e o contato de Edna com diferentes instituições e seus respectivos materiais educativos, acredito que seriam estabelecidas produtivas conexões e este exercício poderia se estender ao seu trabalho como ATP, junto aos professores.



Sobre a coordenação do grupo de professores, ela busca estabelecer uma relação de seu processo de formação com o dos colegas:

E agora como estou como ATP dentro de uma diretoria, então meu percurso foi bem longo e rápido, pois eu vejo com dez anos de experiência, eu já estou dirigindo dentro de uma diretoria um grupo de arte muito grande e eu vejo que é muito difícil, porque a linguagem do professor ainda é muito primária em relação ao que a gente precisa aprender para ter uma linguagem efetiva para chegar ao aluno. Então o professor, como eu, eu fui buscando conhecimento para eu melhorar minha linguagem para fazer o aluno entender a arte como vida, como expressão, como conhecimento, então quando eu vi a minha dificuldade, eu vejo a dificuldade dos professores que estão na minha frente.

(...)

Eu lembro assim, que a exposição da pele, "Pele, alma", que foi umas das, acho que foi a primeira que foi em 2003. Ali, eu percebi o quanto que ampliou o meu repertório de diálogo, por conta de ter um grupo grande, participando do encontro que eu estava e como deu para refletir, no diálogo do material, das reflexões, para eu ampliar o meu repertório de conversa, com a obra e com os colegas, e comigo mesma. Porque eu estou sempre assim, buscando conhecimento, para melhorar o meu repertório, na sala de aula e mesmo agora com os professores.

Quando Edna comenta sobre em melhoria da linguagem e ampliação de repertório, me remonta novamente à complementaridade entre os pensamentos de Schön e Pimenta, onde de um lado há uma crítica à teoria distanciada das questões práticas do cotidiano, e do outro lado a crítica à prática não alimentada por teorias, portanto, fechada em si mesma. O próprio conceito de experiência estética de Dewey potencializa esta discussão, mostrando a ampliação de repertório demanda de uma relação para além da teoria e da prática.

Eu espero que a apresentação dos conceitos abordados, minhas leituras e relações estabelecidas com o projeto *Diálogos e reflexões com educadores* e as entrevistas possam potencializar a prática docente de Edna, bem como dos demais entrevistados e todos os leitores deste trabalho, na busca de uma postura verdadeiramente reflexiva e todos os elementos que esta envolve.

Finalmente, parto para as considerações finais de minha dissertação, no capítulo que consuma a experiência desta pesquisa. É justamente a partir desta relação entre a experiência estética e a pesquisa que inicio o último capítulo.



Capítulo IV

Claraluz: Considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas

Apresenta-se a seguir o capítulo final da obra, que trata das considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas. Este capítulo é dividido em duas partes: a primeira trata das considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas, e a segunda trata das considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas.

1. Considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas

Este capítulo é dividido em duas partes: a primeira trata das considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas, e a segunda trata das considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas.

Este capítulo é dividido em duas partes: a primeira trata das considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas, e a segunda trata das considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas. Este capítulo é dividido em duas partes: a primeira trata das considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas, e a segunda trata das considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas.

Este capítulo é dividido em duas partes: a primeira trata das considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas, e a segunda trata das considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas. Este capítulo é dividido em duas partes: a primeira trata das considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas, e a segunda trata das considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas.

CAPÍTULO IV

Claraluz: Considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas

Capítulo IV

Claraluz: considerações finais em meio à trama de luzes, sombras e perspectivas

Agora já sabemos que ler as sombras é projetá-las uma vez mais, estabelecer uma nova correspondência entre a fonte "luminosa" e seu resultado.
Adolfo Montejo Navas (2003, p. 66)

Uma luz no fim do túnel

Em virtude de todo o estudo desenvolvido neste trabalho monográfico, concluo que...

Esta é a idéia primeira que se poderia ter de uma conclusão de um trabalho científico e/ou de uma tese a se defender. No decorrer dos capítulos anteriores, venho buscando uma reflexão não apenas sobre a formação de educadores em arte, mas também acerca do próprio ato de pesquisar e escrever um trabalho científico, fazendo uma análise do meu próprio processo em relação a esta dissertação.

Acredito que esta postura seja necessária a qualquer pesquisador, bem como a qualquer educador, além de que também julgo que seria incoerente o fato de abordar os conceitos de pensamento reflexivo, experiência e professor reflexivo, sem ao menos fazer a tentativa de colocá-los em prática, intrinsecamente à própria pesquisa. No entanto, reconheço que poderia fazer uma abordagem apenas teórica dos conceitos, obedecendo aos fundamentos metodológicos que regem a realização de um trabalho científico, e ainda assim estaria desenvolvendo pesquisa de indiscutível valor acadêmico. Mas a minha escolha foi pela primeira opção, na busca de uma práxis, não apenas por razões pessoais e ideológicas, mas por acreditar que desta maneira a pesquisa teria de fato a devida relevância social e acadêmica, conforme foi colocada pela banca de meu exame de qualificação.

A idéia de estabelecer relações e conexões tornou-se o eixo metodológico fundamental deste trabalho e também o que lhe concede unidade estético-conceitual. Tal qual estabeleci a relação de cada uma das exposições de artes visuais com um dos capítulos, também em cada capítulo abordei um aspecto relativo à própria realização da pesquisa: no capítulo introdutório, relato o histórico que



me conduziu à pesquisa e a (re) definição da mesma; no capítulo I, abordo a questão de minha autoria em relação ao trabalho; no capítulo II, faço uma reflexão acerca da própria pesquisa em arte, bem como do meu papel enquanto pesquisador, envolvido com o objeto de pesquisa; no capítulo III, a reflexão é sobre a possibilidade de analisar os discursos dos educadores; e finalmente, no capítulo IV e último, procuro olhar para todo este processo, *consumindo* esta experiência.

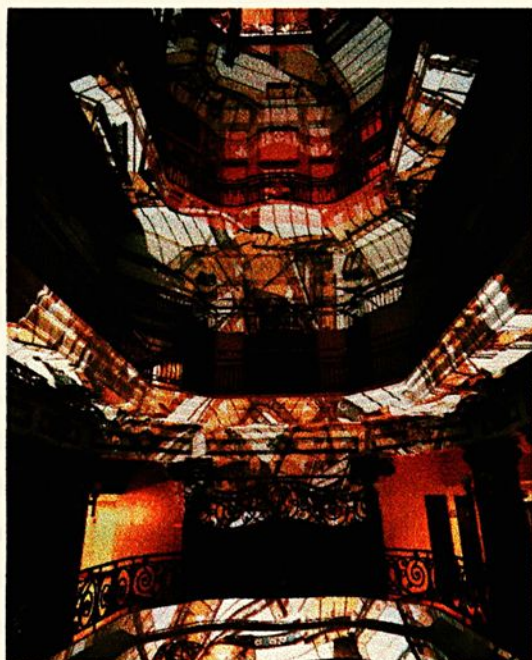
A redação deste capítulo, que finaliza esta dissertação, remonta à uma das questões fundamentais do capítulo I, justamente a relação entre os termos conclusão e consumação, conforme os conceitos apresentados. No entanto, segundo as idéias de Dewey, este capítulo seria uma conclusão ou uma consumação?

Retomando minhas leituras dos conceitos tal qual sugere o nome, o mesmo se define como um processo mais voltado ao exercício intelectual e, portanto, a sua conclusão – enquanto terminação do processo – está mais associada à esta questão do intelecto, além do fato de ser um conceito desenvolvido pelo autor anteriormente ao de experiência estética, ainda muito associado às idéias de esclarecimento e/ou resolução de um determinado problema. Em relação à experiência estética, por sua vez, me pareceram conceitos mais amplos, abrangendo não apenas o aspecto intelectual, mas o emocional, entre outros. O conceito de experiência parece corresponder a um processo maior do que o mental, englobando todos os aspectos que cercam *uma* experiência e, por isso, esta não apenas se conclui, mas tem uma consumação.

Vale a pena reiterar que estas são as minhas leituras dos conceitos e que o pensamento reflexivo não se reduz apenas ao aspecto intelectual, mas, ao meu ver, tem uma ênfase no mesmo, pois a complexidade do pensamento de Dewey não permite um enquadramento tão fechado e restrito. Mas, nesta perspectiva, o que busco neste capítulo é uma consumação desta experiência de pesquisa, no intuito de fazer as devidas conexões das reflexões lançadas por todo o trabalho.

Mas por que a escolha de *Claraluz* para o capítulo final desta pesquisa? *Claraluz* foi uma exposição individual, a segunda do ano de 2003 no CCBB-SP, onde a renomada artista Regina Silveira dialogou com a arquitetura eclética dos anos 1920 do prédio, modelando uma matéria-prima fundamental em sua produção como um todo: luz e sombra. O enorme vão central do prédio foi quase que totalmente tomado por uma gigantesca projeção de uma imagem, da imponente instalação chamada

Lumen (2003), uma colagem de fragmentos da própria clarabóia que coroa este vão central do prédio. A clarabóia em si estava à vista, mas vedada por cima, subvertida de sua função original de iluminar o ambiente, sendo que toda a luz - da própria projeção - vinha inversamente de baixo para cima.



Regina Silveira
Lumen, 2003
Intervenção na arquitetura
Projeção de imagem digital

Assim como fez anteriormente Tunga em 2001 e posteriormente Nuno Ramos em 2004, a artista aceitou o desafio de vencer o vão central do prédio, obtendo grande êxito nesta empreitada. As demais obras eram muito diferentes umas das outras, mas seguiam os mesmos princípios desta exploração da luz e da sombra, compondo uma exposição de poucas obras, mas de grande impacto visual e peso conceitual.

Regina Silveira transparece grande clareza de objetivos e domínio técnico, evidente resultado de profundo e intermitente estudo, além da já longa trajetória percorrida como artista e também professora. Estas características foram fundamentais para a escolha da relação de *Claraluz* com este capítulo final. Em meu exame de qualificação, além da descrição da exposição,

ênfatizava que não tinha a ingênua pretensão de atingir uma *iluminação conceitual* neste capítulo, por isto também a utilização de considerações finais no lugar de conclusão.

Martin Grossmann (2003, p. 33), curador da exposição, em seu texto do catálogo faz uma analogia do trabalho de Regina Silveira com o Iluminismo:

O iluminismo de Regina Silveira possui certas correspondências com o iluminismo na Europa, investigação filosófica que surgiu no século XVIII. Ambas são filosofias das luzes. Areladas ao conhecimento científico, prezam não só por processos de reflexão e entendimento de questões sociopolítico-culturais como também uma atuação consciente nesses contextos. A tolerância e o liberalismo são outras características em comum. Regina Silveira como artista-produtora incute esse tipo

de posicionamento com sua obra, sua postura e ensinamento. (...) Literalmente uma atitude iluminista é aquela que dissemina luz onde anteriormente a escuridão perdurava. (...) Os principais recursos do iluminismo trópico-topológico de Regina Silveira são, além da crítica e da autocrítica, a metalinguagem, a ironia e a reversibilidade; e as principais virtudes: a tolerância, a flexibilidade, a adaptabilidade, a perseverança, a constância e a coragem. (Ibid., 2003, 36)

Grossmann parte das idéias de Foucault, filósofo contemporâneo, que por sua vez relê as idéias de Kant, filósofo alemão do século XVIII, sobre o Iluminismo. Não acredito que seja o caso de um maior aprofundamento e conceituação acerca do Iluminismo, mas esta idéia de *disseminar luz onde antes havia a escuridão* me remete automaticamente aos pensamentos de Dewey, especialmente em *Como pensamos* (1959). Acreditei ser pertinente a reutilização de uma citação da obra: "A função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa" (p. 105).

No entanto, independentemente de conceituações e classificações, o Iluminismo de Regina Silveira, tal qual coloca Grossmann, também tem muitas características em comum com os conceitos de pensamento reflexivo e experiência de Dewey e mesmo o de professor reflexivo de Schön, tal qual abordados neste trabalho. Na realidade, todas as características colocadas por Grossmann estão relacionadas aos conceitos citados, em especial a de prezar, não apenas por processos de reflexão e entendimento de questões sociopolítico-culturais, mas também uma atuação consciente nesses contextos. A crítica e autocrítica também merecem destaque nesta relação e, ao citar a metalinguagem, característica evidente na obra de Regina Silveira, vejo minhas próprias colocações em relação à realização desta dissertação.

A produção de Regina Silveira tem forte característica conceitual e processual, refletindo seus aprofundados estudos sobre regras e tratados de perspectiva visual clássica, a partir dos quais ela conseguiu desenvolver uma re-elaboração dos mesmos, como na série de trabalhos *Anamorfas* (1980), culminância de sua dissertação de mestrado. Refletindo os sistemas de representação na linguagem visual, a artista manipula, distorce e recria as formas de objetos e imagens diversas.

A artista graduou-se em pintura em 1958, desenvolvendo uma produção interdisciplinar: desenho, pintura, arte postal, performance, livro de artista, instalação, *site specific*, além de ser uma das pioneiras da videoarte no Brasil. Regina Silveira também trabalhou como docente na Universidade de Porto Rico (Porto Rico), na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP-SP), na Universidade



Federal do Rio Grande do Sul e na Universidade de São Paulo, onde permanece como orientadora no programa de pós-graduação.

Aluna de Iberê Camargo, iniciou sua carreira com uma produção de estética expressionista e logo se aprofundou nas técnicas de gravura, em estudos com Francisco Stockinger e Marcelo Grassman. Apresenta uma assumida influência de alguns artistas, como do italiano Giorgio De Chirico, com um trabalho de clima solitário, pinturas metafísicas e sombras alongadas; o belga René Magritte, em sua linguagem surrealista e metafísica; e o francês Marcel Duchamp, trazendo à tona a questão da arte enquanto conceito e o questionamento dos paradigmas artísticos até então existentes.

A coesão e articulação técnico-conceitual não apenas de *Claraluz* mas de toda a produção de Regina Silveira reitera uma maior aproximação com o caráter de um trabalho científico do que as demais exposições citadas, o que tornou a relação com este capítulo ainda mais pertinente. E para fugir do *peso da luz* enquanto uma conclusão, as sombras vieram à tona, pois as mesmas – complementares às luzes – são igualmente ou mais importantes no trabalho da artista. Além deste binômio luz-sombra, onde há invariavelmente múltiplos sentidos, um terceiro elemento veio a compor o nome do capítulo: a perspectiva. Estou fazendo uma clara menção à técnica de ilusionismo visual, que simula a profundidade no plano bidimensional, subvertida por Regina Silveira, mas estabelecendo jogo de significados de perspectiva enquanto expectativa, planejamento e esperança. A idéia de perspectiva enquanto profundidade também permite um sentido metafórico pertinente a este trabalho.

Em uma leitura da instalação *Lúmen*, já no intuito de estabelecer relações com a pesquisa, relembro o já mencionado processo de estudo e redação do capítulo I, onde tive de desconstruir um *capítulo-fichamento* para reconstruir um trabalho na busca de uma maior qualidade estética, tal qual a composição de fragmentos da clarabóia feita por Regina Silveira. E, retomando a conclusão e a consumação, esta leitura também me remete ao pensamento reflexivo e à experiência.

Em ambos, as diferentes partes e/ou momentos constituintes se encadeiam em uma sequência consecutiva, onde cada parte traz em si elementos e/ou o registro da parte anterior e o germe da posterior, até a culminância do processo. Nesta perspectiva, os capítulos desta dissertação estabelecem a mesma relação entre si, até a consumação – no caso, este capítulo – que traz em si o processo da experiência em sua completude e, como em *Lúmen*, se configura em uma (nova) composição e (re) conexão de fragmentos do todo, como uma *colagem conceitual*. Na realidade, esta



relação desta obra com este *capítulo consumatório* da dissertação corresponde à própria metáfora da *serigrafia conceitual*, proposta a partir de Andy Warhol no capítulo I, onde as polaróides correspondem estilhaços da clarabóia.

Peles, almas

No capítulo III, procurei me ater à análise vertical de cada entrevista, no intuito de atingir uma maior profundidade e, neste capítulo, busco uma análise horizontal, estabelecendo conexões entres as falas destes educadores. Minha análise das entrevistas, tanto vertical como horizontalmente, tem o objetivo de investigar os processos de reflexão estimulados e potencializados neste grupo educadores, representando um grupo maior de participantes do projeto.

Semelhante à reordenação que fiz da ordem cronológica das exposições para a ordem conceitual dos capítulos, as análises das entrevistas com os educadores também não seguiram a mesma sequência em que foram realizadas, pois estas se pautaram unicamente pela facilidade de data de cada educador e aconteceram na seguinte ordem: Andréa, Pio, Oriovaldo, Edna e Maria Lúcia.

A entrevista de Andréa foi a única analisada para a qualificação e permaneceu como a primeira, em especial por seu caráter sintético e objetivo, o que ao meu ver proporcionou uma estimulante abertura para a leitura das demais análises. Na sequência, seguem Oriovaldo, Pio, Maria Lúcia e Edna, sendo que esta ordem seguiu de certa forma a sequência em que analisei cada entrevista, embora tenha realizado algumas em paralelo, e também considerei apropriado a intercalação entre arte-educadores e professores de outras áreas: Andréa (arte), Oriovaldo (história), Pio (arte), Maria Lúcia (generalista) e Edna (arte).

No momento da análise de cada entrevista, inevitavelmente, já busquei algumas aproximações. Uma das primeiras foi entre Oriovaldo e Pio, como de uma *mesma geração*. Possivelmente tenha sido uma falta não ter perguntado a idade de cada educador, mas a mesma era de alguma forma revelada em seus percursos e, pelo que entendi, Pio e Oriovaldo são de fato de uma mesma geração, em termos de idade e período de formação. Oriovaldo dá destaque ao fato que, quando começou a trabalhar, era de praxe para pessoas com ensino médio completo e/ou cursando a graduação o trabalho em bancos e, por não querer se enquadrar neste padrão, ele buscou trabalho em uma gráfica. Já Pio,

trabalha por cerca de vinte anos em um banco, formando-se e atuando paralelamente como artista plástico.

Outro aspecto interessante é que Pio é o único que relata desenvolver um trabalho como artista plástico anterior e também seria justamente o que o teria despertado para a questão do ensino de arte. Potencializando este aspecto do artista, Pio chega a fazer um verdadeiro relato *poético e cinematográfico* de sua história como educador na periferia de São Paulo. Mas o curioso é que Oriovaldo, professor de história e que se posiciona claramente como apreciador de arte, é que relata a realização dos objetos de arte a partir da experiência dos encontros, questão que retomarei à frente. É claro que Pio, enquanto artista plástico, possivelmente tenha desenvolvido trabalhos a partir das reflexões suscitadas nos encontros embora não tenha feito um comentário específico, mas considere interessante a maneira como isto se manifestou diferentemente no relato dos dois educadores.

Apesar da experiência de Oriovaldo na Fundação Maria Luisa e Oscar Americano, tanto ele quanto Pio e Edna não se formaram, a princípio, para serem educadores, sendo que uma série de experiências os conduziu à sala de aula. É curioso observar que três dos cinco entrevistados tivesse este histórico, que não se inicia pela educação propriamente dita e isto me relembra pessoalmente que, quando ingressei na graduação, também não tinha a intenção primeira de lecionar, vindo a me interessar por educação no decorrer do curso, o que acredito que também tenha acontecido com Andréa. Apenas Maria Lúcia já trazia este contato desde a adolescência, já lecionando anteriormente ao seu curso de magistério.

Não quero fazer uma leitura nem precipitada, nem estereotipada, mas de alguma forma isto reflete o desprestígio da profissão docente, não apenas para quem teve sua formação nos anos 1990, como eu, Andréa e Edna, mas também nos anos 1980, caso de Pio e Oriovaldo. Sabemos historicamente que este é um processo ainda anterior e que possivelmente Maria Lúcia, que se forma professora nos anos 1960, já tenha vivenciado esta situação.

Buscando me aprofundar um pouco mais nas conexões entre estes professores tão diferentes uns dos outros, estabeleço primeiramente um paralelo entre Andréa e Oriovaldo, tendo em vista que a síntese das colocações da primeira aponta para o coletivo e as do segundo para o indivíduo. É

importante salientar que não se trata de uma relação necessariamente de antagonismo e que, ao me referir ao discurso de Oriovaldo ter ênfase no indivíduo, não estou me referindo à individualismo.

Dentre todos os relatos, a experiência de Oriovaldo de modificação da decoração – na verdade, prefiro o termo ambientação – de sua casa a partir do encontro da exposição *Ordenação e vertigem* foi que melhor me possibilitou uma identificação e exemplificação da experiência estética segundo Dewey. Reiterando, ele não apenas passou pelo processo de reconstrução conceitual das obras da exposição, reforçada pela elaboração das *assemblages* na oficina da ação educativa, como estendeu o processo à reconstrução de objetos de arte – acredito ser a melhor definição – a partir de sua coleção de arte sacra e objetos do século XIX.

Os objetos de arte e a nova ambientação de sua casa, um “segundo útero” como ele mesmo denomina, são a externalização de um processo de transformação interior e isto está muito claro em todo o seu discurso. De todos os entrevistados, Oriovaldo é o que dá a maior ênfase ao seu processo como indivíduo, “ser humano” como ele utiliza em mais de uma ocasião, a partir da experiência dos encontros. Reitero que não se trata de um individualismo, pois uma das principais características que ele reconhece como importantes nos encontros é a reunião e a troca de idéias entre diferentes educadores, de diversas áreas, além do fato de Oriovaldo também mencionar que procura fazer uma socialização dos conhecimentos adquiridos nos encontros junto a seus colegas de escola. Mas sua subjetividade aflorou em seu relato.

Justamente a partir da ênfase na socialização que o discurso de Andréa se diferencia de Oriovaldo. Sua clara preocupação é com a formação de educadores, papel que ela exerce na faculdade em que leciona e que vem exercendo desde o Instituto Itaú Cultural. Quando Andréa faz uma análise crítica do material educativo, ela o faz não tendo em vista apenas a sua utilização em particular, mas a dos professores aos quais ela está contribuindo para a formação. Ela reitera esta preocupação com formação de educadores numa perspectiva reflexiva ao mencionar que propõe aos seus alunos a criação de materiais educativos, tendo como uma das referências o próprio material do projeto *Diálogos e reflexões com educadores*.

Assim como Oriovaldo prioriza a questão da subjetividade, sem perder de vista a coletividade, Andréa também menciona um aspecto de grande importância para sua formação a partir dos encontros: as oficinas reflexivas. Andréa chega a mencionar que tem uma tendência à uma utilização tradicional



dos conteúdos e técnicas das linguagens em artes visuais, sendo até “quadrada” em suas palavras, e que justamente a vivência das oficinas reflexivas, devido à grande flexibilidade das mesmas, estaria contribuindo para uma transformação de sua prática.

Esta relação entre indivíduo e coletivo remete às idéias de Schön, bem como as críticas de Pimenta. Na realidade, são duas esferas indissociáveis, pois é fundamental que o educador seja agente de sua formação, de maneira ativa e consciente, da mesma forma que sua prática e reflexão não podem se restringir apenas à sua sala de aula, sendo necessário que este educador se nutra tanto de teorias como de experiências de outros profissionais, como também divulgue suas experiências, contribuindo para uma reflexão coletiva.

Possivelmente, conforme chega a propor Pimenta, a prática da pesquisa seja o elemento fundamental que potencialize esta dinâmica entre indivíduo e coletivo entre os professores. Retomarei esta questão da pesquisa mais a frente, mas, em relação à uma transformação social e política, que desencadearia uma transformação nas condições de trabalho do professorado brasileiro, certamente trata-se de uma necessidade premente, entretanto, devido a amplitude e complexidade da questão, não tenho como me aprofundar na mesma neste estudo.

A questão de ordem social também permeia os depoimentos de Edna, Pio e Maria Lúcia, que revelam de diferentes maneiras a situação do ensino público na periferia da cidade de São Paulo. Pio, com seu *olhar poético*, comenta os problemas de forma até bem clara, mas *pinta outras cores* para esta realidade. Edna manifesta preocupação com a qualidade de ensino para o aluno e, conseqüentemente, uma preocupação com a melhoria de seu trabalho e, embora não manifeste uma opinião mais crítica em relação à situação da escola, visualiza o problema na formação dos professores em especial por conta de sua função de ATP, coordenando um grupo de professores de arte, relembando o seu processo de formação. Em um determinado momento, chegam a fazer colocações similares:

... por exemplo, se eu quero falar de instalação eu trago instalações de outros artistas, porque os alunos do ensino básico são alunos completamente desinformados. Estão ainda na fase da alfabetização mesmo, visual, que você precisa informar, é quase como estar dizendo que isso é amarelo, o amarelo é o amarelo, o azul é o azul, sabe? Então você tem que dizer o que é uma instalação, uma instalação tem este formato, uma pintura é isso, uma gravura é isso, então são coisas super básicas, que pra eles é uma grande novidade. (Pio Santana)



... e esse ano que passou eu peguei, como na rede estadual abriu de primeira a quarta série, eu peguei os alunos de segunda, terceira e quarta série, que eu fiquei com medo ainda dos primeiros anos, que os primeiros anos são muito pequenininhos. Então eu não sabia se eu ia conseguir levar a linguagem de arte para aqueles primeiros anos. Mas foi também outra experiência maravilhosa, porque a criança de segunda série, ela ainda não sabe falar direito, ela ainda não é alfabetizada, em arte menos ainda. Criança que não sabe fazer a distinção de cores, o que é o azul, o que é o amarelo, o vermelho, que são as cores primárias. (Edna de Jesus)

Maria Lúcia é que demonstra uma opinião mais crítica em relação aos problemas do ensino público, levantando as limitações que teve para a realização de seu trabalho. Também chama a atenção para uma responsabilidade maior da sociedade para com as regiões mais pobres e que instituições culturais, como o CCBB-SP, têm de fato que priorizar o atendimento a este público – no caso, com o oferecimento do transporte gratuito – pois as pessoas e escolas que se localizam em regiões mais centralizadas já teriam um acesso privilegiado a estes espaços:

... estando mais no centro, elas [as escolas] são mais privilegiadas. As famílias acabam podendo se beneficiar do que a cidade oferece, do que o Banco do Brasil oferece... mas eu acho assim, nunca esquecer que a periferia é alguma coisa que merece atenção. A educação pública tem que atender, as políticas públicas devem atender a periferia, senão, todos estamos no mesmo barco e aí a gente acaba sendo prejudicada se a periferia não tiver um conhecimento. (Maria Lúcia do Prado)

Reside em todos os entrevistados – mas em especial em Pio, Edna e Maria Lúcia – o paradoxo do professor reflexivo: da busca pela realização de um trabalho de qualidade em condições adversas e, de certa forma, contribuindo para a manutenção das mesmas. Na realidade, eu também me reconheço dentro deste paradoxo e acredito que possivelmente todo educador brasileiro e de países em situação similar também. Afinal, de que maneira nossas práticas estarão contribuindo para uma mudança de condições de trabalho ou estarão justamente contribuindo para a continuidade das situações vigentes?

Aprofundando a análise

Após a descrição dos aspectos do projeto *Diálogos e reflexões com educadores* no capítulo II, convém retomar os mesmos, agora em caráter de análise, potencializada pelos depoimentos dos educadores entrevistados. Vale a pena reiterar que a descrição fenomenológica utilizada no capítulo II, já trazia em si um caráter analítico, evidenciando o *meu olhar* sobre os objetos em questão.

Público: professor

Quando falamos de um projeto de formação contínua de educadores, estamos nos referindo a uma ação direcionada à um determinado público, que atenda aos interesses do mesmo. O professor, enquanto este público, não se constitui como uma categoria ou grupo homogêneo de profissionais que, embora unidos pela questão do ensino, demandam de diferentes aspectos de formação, em função dos públicos aos quais os mesmos lecionam. Por exemplo, há uma enorme diferenciação entre a formação e a prática de professores de educação infantil para professores universitários.

Um projeto de formação contínua em arte em uma instituição cultural, a princípio, atenderia aos interesses mais imediatos de professores de arte, que também atendem um público diverso, que vai da educação infantil à terceira idade, além de educação não-formal, entre outras possibilidades. O projeto *Diálogos e reflexões com educadores*, a princípio, também teria o mesmo perfil, pois o seu conteúdo está fundamentalmente centrado no universo da arte e seu ensino, embora seja claro que professores de outras áreas não apenas podem, como se interessam pela arte.

Desde o seu início, na realidade desde o projeto piloto *Projeto professor: encontros no centro* em 2001 e 2002, os encontros eram abertos para interessados em geral, onde se deixava claro que eram voltados para educadores. Um aspecto que se destacou, tornando-se uma marca do projeto, foi justamente a diversidade de educadores a freqüentarem os encontros, reunindo além dos professores de arte, professores de todos os níveis de ensino e praticamente todas as áreas, todos unidos pelo interesse no universo da arte.

Ao reconhecer este aspecto, de certa forma, adotei *uma tese a se defender* em relação ao projeto, de que este aspecto da diversidade dos participantes era um ponto crucial e, para tal, selecionei um



problematizações, pode beneficiar a qualquer educador que queira ler e se apropriar deste estudo, buscando uma reflexão de sua própria prática docente.

Na realidade, este trabalho apenas tem sentido se puder propiciar de fato uma reflexão coletiva, adquirindo sua devida relevância social e acadêmica. Acredito que este seja o compromisso de todo pesquisador e, em especial, de todo educador e espero que, de fato, este estudo possa gerar diálogos e reflexões com educadores.

Material gráfico oferecido

O material gráfico educativo oferecido aos participantes dos encontros foi um dos aspectos mais comentados pelos entrevistados, sendo unânime o reconhecimento em relação à qualidade do conteúdo dos mesmos. Andréa e Pio enfatizam a utilizações de questionamentos como um aspecto importante dos materiais, sendo que Pio reitera ter aprendido a fazer questionamentos e provocações aos seus alunos a partir dos encontros do projeto. Oriovaldo, enquanto professor de história, elogiou e reiterou a importância da contextualização histórica feita tanto nos materiais quanto nos próprios encontros.

Ainda em relação ao conteúdo do material, Andréa é quem levanta um questionamento um pouco mais crítico, colocando que o material deveria ser mais extenso, conter mais informações sobre as exposições, bem como mais propostas para os professores. Ao colocar a questão no capítulo III, mencionei que Andréa abriu uma discussão maior sobre a formação de professores, de um paradoxo entre assistencialismo e emancipação.

Em relação ao material do projeto, existe por parte da equipe do *arteducação produções* o intuito de fomentar a pesquisa do educador, portanto, visando incentivar também uma postura emancipatória. Entretanto, conforme já explicado, existe também uma limitação orçamentária, financeira, que acaba por impor limites para a concepção e impressão deste material e, em função desta situação, a equipe vem privilegiando determinados conteúdos a serem utilizados no material, em especial os questionamentos e propostas de trabalho e pesquisa.

Apesar do reconhecimento por parte dos professores participantes em relação à qualidade do material, incluindo texto e imagens, Pio e Edna, por exemplo, levantavam a dificuldade de usar as

imagens na sala de aula, devido ao grande número de alunos. Por uma sugestão e solicitação dos professores participantes, em 2004 os encartes passaram a contar com transparências, para serem utilizadas em retro-projetor, recurso o qual a maioria alegava ter acesso na escola.

Mesmo com a inclusão das transparências, em 2004, uma reclamação recorrente em relação ao material era é justamente em relação ao tamanho, no caso, pequeno. Possivelmente em função de outros conhecidos materiais educativos, como o da XXIV Bienal de São Paulo por exemplo, alguns professores mencionam sentir falta de pranchas, ou seja, imagens impressas em grande formato.

Edna menciona que o formato do material de 2003, em que as imagens vinham em tamanho de postais, é muito frágil, relatando um episódio:

A única coisa que eu acho é que o formato é muito pequeno, mas o conteúdo é excelente. Porque diz que nos pequenos frascos é que estão as grandes... (risos) os grandes perfumes. Então eu vejo assim, pequeno por causa da manipulação, de tamanho, porque eu lembro que eu fiquei muito triste que um aluno amassou, porque sempre que eu ofereço o meu material, eu falo: "Olha, todo o meu material é uma obra de arte. Eu não consigo comprar uma obra de arte original, mas eu ganho nas ações educativas um material. E esse material eu ganhei, porque eu participei, eu não gostaria que você destruísse, por que eu vou passar para outra sala, eu não tenho só essa sala..." e explico porque tem que tomar cuidado. E um menino, muito zangado, amassou uma obra que eu tinha ganho, no material. Eu acho que se o material fosse um pouquinho maior, para a gente manipular, eu acho que é a única coisa que eu acho que... é o material gráfico podia ser maior.

No relato anterior a este, Edna comenta junto a seus alunos justamente a importância dos materiais que ela recebe nos encontros de professores, questão já avaliada no capítulo III. Ao meu ver, esta situação evidencia, mais do que a fragilidade física do material em si, que para aquele aluno a imagem não tinha significado em especial e que o mesmo incidente poderia acontecer com qualquer espécie de material. Acredito que enquanto educadores, todos estamos expostos a situações como a vivenciada por Edna, onde ainda não havia sido estabelecido um diálogo com o aluno e/ou um conflito de valores, retomando Schön. Meu intuito não é de fazer uma justificativa em relação ao formato do material, mas um olhar mais crítico sobre esta situação, que não envolvia apenas a resistência física do encarte.

Tanto como em relação ao conteúdo, a limitação de imagens também está diretamente ligada ao orçamento do projeto, sendo inviável um material de grandes proporções, embora exista um projeto



gráfico feito por uma equipe de designers, onde este formato – de tamanho pequeno – não é pensado aleatoriamente. Frente a todas estas análises, vejo que – com um orçamento condizente – o material poderia dispor de um conteúdo mais extenso, tanto em informações como imagens, mantendo ainda assim a sua qualidade de questionamentos, estímulo ao educador para a pesquisa e ao desenvolvimento de seus próprios programas de aula, bem como de novos materiais educativos, que atendam à suas necessidades específicas, assim como uma maior quantidade de referências bibliográficas, além de *sites* de internet, entre outras.

Um elemento muito importante é que este material é parte integrante do projeto, que inclui encontros presenciais, ou seja, o material não é independente e/ou autônomo em relação aos encontros, são complementares. Isto demandaria de encontros mais longos ou um número maior de encontros por exposição, por exemplo.

Um material mais extenso poderia buscar sanar o que não é possível trabalhar num encontro de quatro horas, mas o estímulo à pesquisa do educador participante não é feito apenas pelos questionamentos presentes no material impresso, mas em especial pelos diálogos e reflexões que ocorrem de uma forma coletiva nos encontros. Portanto, para mudanças como as propostas nos materiais, o projeto também precisaria mudar, de encontros mais pontuais, para um curso mais regular, com uma carga horária maior, onde seria possível um maior aprofundamento das questões abordadas.

Durante todo o trabalho, em conjunto com outros autores, venho mencionando a importância da teoria, logo, também da importância da informação. No entanto, vale a pena citar o pensamento contemporâneo de Jorge Larossa (2004, p. 154) sobre experiência e informação, em *Linguagem e educação depois de Babel*:

Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. A informação não deixa lugar para a experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados e toda retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados, não faz outra coisa que não cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação, o que mais lhe preocupa é não ter bastante informação, cada vez mais, cada vez está melhor informado, porém, com esta obsessão e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça.



A opinião de Larossa é no mínimo peculiar e, ao meu ver, radical e um tanto exagerada e, mesmo sem mencionar Dewey em seu texto, o autor traz à tona a idéia da experiência para além do aspecto intelectual. Acredito que a citação abre uma reflexão sobre a necessidade do educador em relação à informação, muitas vezes sem a devida atenção para a vivência e o aproveitamento da experiência estética e do pensamento.

Em relação aos materiais educativos, há a necessidade de uma ampliação de pesquisa em relação à utilização dos mesmos por parte dos professores. Na realidade, no ano de 2004, por encomenda do CCBB-SP, foi realizada uma pesquisa com alguns grupos de professores, sobre a utilização dos materiais do projeto *Diálogos e reflexões com educadores*, em diferentes contextos. A pesquisa foi realizada por uma outra equipe, que não o *arteducação produções*, mas a análise final dos dados está sendo feita por Ana Mae Barbosa e Heloísa Margarido Sales. Não pude estabelecer nenhum contato mais próximo com a realização desta pesquisa, mas será possível uma rica comparação em relação aos resultados obtidos pelas duas pesquisas.

Conteúdo e dinâmica dos encontros

A questão do conteúdo de certa forma se liga ao material gráfico, pois muito dos comentários feitos pelos entrevistados se relacionavam ao mesmo tempo ao conteúdo dos encontros e do material. É o caso de Oriovaldo que ao comentar a contextualização histórica, se referia tanto ao material como aos próprios encontros.

Comentei no capítulo III, que a ênfase dada por Edna à importância do material, ao meu ver, refletia para ela o material como um verdadeiro registro, em especial do ponto de vista do conteúdo, da experiência vivenciada nos encontros. Na realidade, todas as críticas feitas ao material, tanto do ponto de vista do conteúdo como de imagens, me parecem querer aproximar ainda mais o mesmo do encontro em si. Pio, por exemplo, mesmo reconhecendo a dificuldade para tal, propõe que fosse disponibilizado aos professores um CD Rom com as imagens e seqüências em *Power Point* utilizadas nos encontros.



As relações estabelecidas a partir de imagens de outros artistas, em especial de arte contemporânea, parece-me ser um dos aspectos que mais chama a atenção dos participantes em geral, tendo em vista ser um conhecimento inédito para muitos. Mesmo com um tempo relativamente curto, é possível tratar de um conteúdo mais abrangente nos encontros do que no material e isto reflete um pouco a *angústia* de Andréa, que reitera que, por uma dificuldade de tempo dos professores, estes poderiam ter nestes materiais o maior conteúdo possível em suas mãos.

Quando pensamos em arte contemporânea, podemos afirmar com certa segurança de que os museus e instituições culturais têm privilégio em relação a este conteúdo. Este aspecto tem ainda maior destaque na programação do CCB-SP, que desde a sua inauguração vem abrindo maior espaço para a arte contemporânea brasileira. Possivelmente por ainda não haver uma maior gama de pesquisa em torno do assunto, também há uma grande carência de publicações sobre arte contemporânea, dificultando o acesso e o trabalho do professor de arte.

Isto fica muito claro nas entrevistas realizadas, que os encontros para professores, das diversas instituições que os oferecem, são os canais mais próximos ao professor para o contato com a arte contemporânea e, em especial, com informações sobre a mesma. Portanto, a arte contemporânea, bem como suas conexões com toda a história da arte, deve ser um conteúdo fundamental em programas de formação de educadores em arte.

É importante lembrar que uma parte dos conteúdos trabalhados a cada encontro advém dos próprios educadores, reforçando o aspecto do diálogo que nomeia o projeto. Do curto espaço de quatro horas de cada encontro, envolvendo algum tipo de visita à exposição, é sempre reservada uma margem de tempo significativa à fala dos participantes, promovendo uma troca de conhecimentos e reflexões. Isto também contribui para um maior direcionamento dos conteúdos a serem trabalhados a cada encontro, onde muitas questões são abertas, tanto pela equipe quanto pelos próprios participantes, e não são fechadas. Aliás, não há a intenção de que sejam fechadas, ficando em aberto não no sentido de *soltas*, mas como provocações à reflexões que se estenderão àquele encontro.

Ao se referir aos conteúdos dos encontros, a dinâmica dos mesmos está intimamente ligada. Este foi um outro aspecto de unanimidade entre os entrevistados, que elogiaram a variação ocorrida em 2003. O fato de cada encontro ter tido uma dinâmica específica foi enfatizado por quase todos os



entrevistados, evitando acomodação em determinada estrutura e contribuindo para complementaridade entre os diferentes encontros do ano.

Na avaliação da equipe do *arteducação produções*, houve uma queda neste aspecto no ano de 2004, em relação ao ano de 2003. Por conta da utilização de um dos horários de visita com os educadores da ação educativa para os professores dos encontros, durante todo o ano de 2004, a estrutura geral dos encontros – iniciando por uma visita à exposição, uma pausa para café e finalizando com uma reflexão coletiva – foi a mesma, variando apenas os conteúdos, bem como os tratamentos epistemológicos em cada encontro.

Fazendo uma analogia com as partes tanto do pensamento reflexivo quanto da experiência, cada encontro é uma das partes desta seqüência consecutiva em direção à consumação, tal qual as relações que venho estabelecendo dos capítulos desta dissertação com as polaróides de Warhol ou os estilhaços da clarabóia de Regina Silveira.

Como os comentários em relação à variação da dinâmica geral dos encontros no ano de 2003 foram muito positivos, a equipe do *arteducação produções* resolveu buscar a mesma mobilidade em 2005. Ou seja, resultados obtidos por esta pesquisa já estão propiciando uma melhor avaliação de aspectos do projeto, na busca de uma melhoria na qualidade do mesmo.

Além da arte contemporânea, de toda a história da arte e das mais diversas manifestações culturais, são de grande importância os conteúdos relativos à linguagem da arte e, em especial, de arte-educação. Tendo em vista um projeto como o *Diálogos e reflexões com educadores*, por conta da diversidade dos participantes, possivelmente muitos professores de outras áreas tenham um interesse pela arte enquanto ferramenta para o ensino de outros conteúdos. Isto retoma a questão da educação através da arte, como base em autores como Herbert Read (2001), entre outros, conforme mencionei no capítulo III, a partir da entrevista de Maria Lúcia.

Enfatizo a importância da consciência dos educadores que participam destes programas, em especial os arte-educadores, em relação à diferença entre a educação através da arte e a arte-educação, o que não elimina a hipótese da primeira, que pode atender às necessidades de diversos educadores. O que não é possível é justificar a existência da arte no currículo escolar apenas como uma eficiente ferramenta para as outras áreas.



A publicação da reportagem do jornal Folha de São Paulo, no caderno Sinapse, de 26 de abril de 2005, intitulada *Entreatos* busca contextualizar o cenário da arte-educação brasileira, inclusive dos programas educativos de museus e instituições culturais, inclusive citando o projeto *Diálogos e reflexões com educadores*. Uma divulgação na mídia como esta é muito importante para a valorização do ensino de arte no país, entretanto, minha leitura é que a mesma adota um discurso da educação através da arte e não da arte-educação, sendo que apenas a entrevista com Ana Mae Barbosa contrabalança este aspecto. É necessário um maior contato dos educadores com as teorias contemporâneas de arte-educação em diálogo com as teorias modernas, reafirmando o caráter da arte enquanto linguagem e área do conhecimento.

Consumação

Afinal, qual a potencialidade da instituição cultural na formação docente?

Acreditei ser pertinente estabelecer um novo diálogo com Pimenta (2002, p. 45), que em suas considerações finais no texto *Professor reflexivo: construindo uma crítica*, sintetiza seus principais questionamentos e proposições para uma formação docente de caráter reflexivo, numa perspectiva de transformação social que:

... colocam em evidência que estamos nos referindo a uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, compromissados com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e os jovens. Os professores e as escolas não são considerados, portanto, como meros executores e cumpridores de decisões técnicas e burocráticas gestadas de fora. Para isso, o investimento na sua formação inicial e no desenvolvimento profissional e o investimento nas escolas, a fim de que se constituam em ambientes capazes de ensinar com qualidade que se requer, é grande. São necessárias condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas. É preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais, é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente. A sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos, portanto, falando de um projeto emancipatório, compromissado com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária.

A tônica de uma formação inicial de qualidade provida pela universidade e a formação contínua a partir de uma integração entre a escola a universidade, na busca da criação de um ambiente de pesquisa para prática do professor, permeia praticamente todo o discurso de Pimenta. Ao pensarmos em relação à formação inicial, a responsabilidade, a priori, é mesmo da universidade. No entanto, se pensarmos em relação à formação contínua, tendo em vista a área de arte, o intercâmbio entre a escola e a universidade – que seria realmente necessário – não contempla uma possibilidade importante que apenas o museu ou a instituição cultural pode proporcionar: o contato com as obras de arte.

Uma das críticas suscitadas na disciplina *Formação de professores: tendências investigativas contemporâneas*, que cursei em 2003 na FEUSP, levantadas tanto pelos docentes quanto por autores lidos, era a da formação contínua fragmentada, feita através de cursos fora do ambiente da escola, muitas vezes descontextualizados da realidade escolar, classificada pejorativamente como *cursismo*. Conforme já mencionado no capítulo I, a ênfase desta disciplina era a de que a escola deveria ser um espaço privilegiado de formação contínua do professor, onde deveria ser propiciado um ambiente de pesquisa, numa maior integração entre as escolas e as universidades. Contudo, esta formação não poderia se restringir à escola apenas, o que caracterizaria justamente o *elo fraco* da proposta de Schön, onde a reflexão gira apenas em torno da própria prática do educador.

Nesses programas observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria de mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nelas presentes. Estes programas sugerem um investimento mais na certificação do que na qualidade da formação. (PIMENTA, 2002, p. 46)

Esta crítica me levou a uma reflexão sobre o projeto *Diálogos e reflexões com educadores* e se o mesmo se enquadraria nesta categoria. Numa acepção mais política, se faz necessário o reconhecimento de que o projeto atende à uma expectativa neo-liberal, na medida em que é patrocinado por uma instituição particular e visa dar subsídios para os educadores lidarem com suas práticas em situações também incertas e *pantanosas* do cotidiano escolar, além do fato de ocorrer fora do espaço escolar.

Na realidade, Pimenta está se referindo ao professorado brasileiro em geral e sua grande crítica recai sobre cursos de nível superior, oferecidos aos professores em exercício de maneira aligeirada,

privilegiando a obtenção de titulação em detrimento de uma formação de qualidade, onde é necessário um tempo maior para o aprofundamento de questões essenciais, o desenvolvimento do trabalho de pesquisa e de uma postura reflexiva.

Mencionei a existência de um convênio entre o CCB-SP e a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, em 2003 e 2004, que contemplava os educadores que freqüentassem todos os encontros com uma determinada pontuação, sendo que em 2004, era suficiente a presença em 75% dos encontros para a obtenção da mesma. Este é um sistema já adotado há muitos anos no município e visa estimular a formação contínua dos educadores, pois estes pontos obtidos são revertidos em aumentos percentuais nos salários, ou seja, trata-se de um plano de carreira.

Este procedimento gerou uma situação ambígua, na medida em que diversos professores buscavam de fato ampliar a sua formação, contudo, muitas vezes apenas por conta da pontuação. Isto, tendo em vista um retorno – ainda que baixo – financeiro, não acontecendo um reflexo em sua prática docente. Pudemos constatar esta ambigüidade no projeto, pois em função do convênio, houve uma divulgação do mesmo no Diário Oficial do Município, o que aumentou substancialmente a procura em relação ao piloto *Projeto professor: encontros no centro*.

Esta questão foi tomada como positiva em relação ao projeto, pois trouxe um grande número de professores aos encontros e o que a equipe do *arteducação produções* buscou foi a reversão de uma situação de possível desinteresse para a de um aprendizado prazeroso. Os depoimentos dos educadores nos encontros confirmaram esta situação, onde alguns disseram claramente que procuraram o projeto apenas pela pontuação, mas depois da participação vieram a se interessar não apenas pelos encontros como pela própria arte. Esta questão se potencializou em especial pela participação de professores de educação infantil, de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, além de uma série de professores de outras disciplinas e de educação não-formal.

O projeto não se enquadra na categoria colocada por Pimenta e funciona como uma formação complementar, tanto para professores em formação inicial como professores em exercício, não substituindo o papel da universidade, embora parte significativa dos participantes não tenha uma formação em arte anterior e a buscam a partir dos encontros. Certamente o projeto ofereceria melhores resultados se tivesse uma configuração de um curso, mais extenso e regular, sendo possível um maior aprofundamento em relação aos conteúdos, em especial ao próprio ensino de arte.



No entanto, dada a capacidade estrutural da instituição, um curso com uma carga horária maior demandaria do atendimento de público menor, além de que possivelmente muitos professores freqüentem os encontros justamente pelo fato de serem pontuais e espaçados uns dos outros, por uma questão de falta de tempo.

Não apenas em relação ao projeto *Diálogos e reflexões com educadores*, mas qualquer programa de formação contínua do gênero, uma parceria entre a escola, as universidades e as instituições culturais poderia render bons frutos, em especial no âmbito da pesquisa. No entanto, vale a pena reiterar que os profissionais que coordenam e atuam nos programas educativos da maioria dos museus e instituições culturais advêm ou estão ligados ao meio acadêmico, ao menos na cidade de São Paulo. O museu, diferentemente da instituição cultural, além de possuir um acervo próprio, tem como um de seus pressupostos a pesquisa, que em termos de ensino de arte, vem ocorrendo um maior desenvolvimento mais recente, demandando ainda de muita pesquisa a ser realizada na área.

Há controvérsias sobre a possibilidade da pesquisa, de caráter científico, em espaços que não estejam veiculados às universidades, especialmente as públicas. Isto por conta de que os objetivos das instituições particulares seriam outros, como por exemplo, a visitação de um maior público possível, com preocupações mais quantitativas do que qualitativas. De qualquer forma, vem ocorrendo um crescimento de oferta de exposições e instituições culturais a partir dos anos de 1990, com o surgimento de uma série de espaços, como o próprio CCBB-SP. Paralelamente a isto, houve um crescimento dos respectivos programas educativos, voltados ao atendimento de público visitante cada vez maior, como atesta a já referida reportagem da Folha de São Paulo.

Em decorrência deste crescimento, começa então a haver um maior desenvolvimento dos estudos sobre mediação e arte-educação nestes contextos, mas ainda há um número relativamente pequeno de pesquisas realizadas na área. Reitero que não desenvolvi uma pesquisa sobre a instituição cultural em seu sentido genérico e nem sobre programas educativos presentes nas mesmas. Realizei um estudo de caso, com base no projeto *Diálogos e reflexões com educadores*, no CCBB-SP, onde refleti sobre questões suscitadas pelo próprio projeto e por depoimentos de educadores participantes do mesmo, isto tudo em diálogo com os conceitos de pensamento reflexivo e experiência de Dewey e professor reflexivo de Schön.



Sobre projetos de formação contínua de educadores em arte, promovidos por instituições culturais e museus, poderia ter realizado uma pesquisa e análise comparativa entre diferentes projetos existentes na cidade de São Paulo, por exemplo. Não foi minha opção, mas inclusive a partir da citação dos educadores entrevistados, é importante mencionar algumas respeitáveis instituições culturais e museus da cidade de São Paulo que apresentam projetos neste âmbito, além do próprio CCBB-SP: Instituto Itaú Cultural, Instituto Tomie Otake, Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC-USP), Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), Museu de Arte de São Paulo (MASP), Museu Lasar Segall, Pinacoteca do Estado de São Paulo, entre outros.

Tal qual o professor reflexivo, o projeto *Diálogos e reflexões com educadores* também se depara com uma série de limitações, como orçamento, tempo, capacidade física e estrutural da instituição, entre outros. E apesar destes, a linha adotada é a da busca e estímulo à práxis dos professores e, tal qual Pimenta coloca, valorizando os professores e as escolas como capazes de pensar. O projeto desenvolve uma formação contínua e complementar, desempenhando um papel diferenciado da universidade e a realização desta pesquisa propicia uma ainda maior aproximação do projeto com o meio acadêmico, abrindo uma reflexão sobre a formação de educadores a instituições culturais de uma forma mais ampla.

Ao meu ver, três aspectos fundamentais foram reiterados e ou potencializados por esta pesquisa, tendo em vista a formação contínua de educadores em arte em instituições culturais: a práxis, a experiência estética e autonomia.

O primeiro, é a necessidade de uma práxis, ou seja, uma complementaridade entre teoria e prática necessária ao exercício do educador e possivelmente a todo profissional. O diálogo entre as idéias de Schön e Pimenta, ampliado por outros autores, aponta para importância da prática do professor reflexivo alimentada por teorias, que por sua vez não se distanciam desta prática.

Programas de formação contínua de educadores em instituições culturais devem possuir uma fundamentação teórica, condizente com a sua prática, apresentando aos professores participantes as teorias que possam alimentar as suas práticas em sala de aula, bem como a pesquisa educacional. É importante que os professores se apropriem, mais do que de teorias e conceitos em si, do exercício do pensamento reflexivo e crítico em seu contínuo processo de formação e aprendizado.

Isto quer dizer, são necessários projetos onde os professores não são apenas *ouvintes*. Neste sentido, um projeto como *Diálogos*, onde há um número reduzido de educadores por encontro, há um estímulo à participação mais ativa dos participantes.

O segundo aspecto está ligado à experiência estética, além da experiência do pensamento, à relação do educador com a obra de arte propriamente dita. Este contato, conforme venho reiterando, é o diferencial do museu e da instituição cultural em relação às universidades e às escolas, por exemplo, sendo fundamental que o educador se relacione com as obras de arte e que esta relação seja potencializada pelos programas de formação contínua, estimulando processos de reflexão e aprendizado que este exercício também promova o diálogo, reflexões coletivas, junto a outros educadores.

A questão da experiência estética remete à questão da mediação, onde me valho das palavras de Mirian Celeste Martins (2003, p. 23):

Ser mediador, mobilizando a aprendizagem cultural da arte, é encontrar brechas de acesso. Tangenciando assim os desejos, os interesses e as necessidades destes aprendizes, antenados aos saberes, aos sentimentos e informações que estes aprendizes também transmitem, participando do complexo processo de comunicação. É preciso pensar em desafios instigadores, desafios estéticos, com comentários estimulantes e questões instigantes para as quais não há respostas óbvias. Arnheim aponta a importância do que chama de "desafios perceptivos". Nele "as pessoas se defrontam com uma situação exterior de tal modo que suas capacidades de apreender, interpretar, elucidar, aperfeiçoar-se são mobilizadas" (1989, p.250). Na contemporaneidade desafios perceptivos superam os desafios sensoriais da arte-educação modernista e parecem estar extremamente interligados à idéia de projeto e de rizoma, instigando novas redes de compreensão. Talvez nossa principal questão como mediadores seja: Como criar desafios estéticos para mobilizar fruidores ao encontro com a poética da linguagem da arte?

Mediar é, portanto, propiciar espaços de recriação da obra. Para isso é preciso acreditar no ser humano, ter confiança de que a semente poderá render frutos. Implica em acreditar no aprendiz e por isso dar crédito à sua voz, desejos e produção e em encontrar brechas de acesso para a percepção criadora e a imaginação especulante, para ampliar e instigar infinitas combinações, como num caleidoscópio.

A mediação proposta por Martins traz à tona recriação da obra de arte, tal qual propõe Dewey (1994, p. 261) e abre espaço para a citação de uma verdadeira *pérola* do autor, com relação ao trabalho de arte-educação em museus e instituições culturais:

Um grupo de visitantes conduzidos através de uma galeria de pintura por um guia, com a atenção chamada aqui e ali para algum ponto importante, não percebe; só por acidente haverá interesse em ver uma pintura pelo tema vividamente realizado.



Porque, para perceber, um espectador precisa *criar* sua própria experiência. A sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor originalmente sentiu. Não são as mesmas, em qualquer sentido literal. Não obstante, com o expectador, assim como com o artista, tem de haver uma ordenação dos elementos do todo que é, quanto à forma, ainda que não quanto aos pormenores, a mesma do processo de organização que o criador da obra experimentou conscientemente. *Sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. (o grifo é meu)*

Em 1933 Dewey já alertava para a necessidade de uma mediação entre arte e público, já identificando o que hoje chamamos de uma visita tradicional. A mediação, nesta perspectiva, pode ser o estímulo à recriação e apropriação da obra de arte por parte de quem se relaciona com a mesma. Os projetos de formação contínua em arte nas instituições culturais devem promover a mediação entre os professores e as obras, entre os professores e o conhecimento, bem como estimular os próprios professores como mediadores em relação à seus alunos. Possivelmente este seja o grande “desafio estético” do arte-educador contemporâneo.

O último aspecto está relacionado à questão da autonomia do educador, no sentido do exercício voluntário, consciente e ativo, tal qual propõem os conceitos de pensamento reflexivo e experiência de Dewey e de professor reflexivo de Schön. Diferentemente da conotação dada pela política neoliberal, de transferir toda a responsabilidade – em especial dos problemas – da educação brasileira aos professores, programas de formação – em instituições culturais ou não – devem estimular os educadores a assumirem de maneira consciente e autônoma seu processo de formação e prática da sala de aula, pautadas pela reflexão e pela crítica, estabelecendo as devidas relações com o seus diversos contextos.

Este último aspecto remonta ao pensamento de Philippe Perrenoud em *10 novas competências para ensinar* (2000, p. 155), em especial à décima competência, *Administrar a sua própria formação contínua*, que condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras. O termo competências é polêmico, sendo inclusive alvo das críticas de Pimenta, como elemento que reforça o discurso neoliberal, portanto, acredito ser mais interessante o termo atitude. Esta atitude engloba um conjunto de outras, relativas ao professor como indivíduo, como saber explicitar as suas práticas e fazer o balanço da própria formação; bem como atitudes em relação ao coletivo, como negociar um projeto de formação comum com os colegas, envolver-se em tarefas que excedam o ambiente da sala de aula e até da escola, além do acolhimento e a participação na formação de colegas.

Estas atitudes coletivas suscitadas por Perrenoud também remetem à uma experiência relatada pessoalmente por Mirian Celeste Martins, em relação ao programa de formação de professores realizado na *Mostra do Redescobrimento BR+500*, em 2000, da qual ela coordenou a ação educativa. Havia um estímulo do programa de que professores participassem dos encontros acompanhados de ao menos dois colegas da escola, no intuito de estimular um projeto conjunto na mesma.

Uma das perguntas do roteiro das entrevistas desta pesquisa dizia respeito a este acompanhamento. Nas entrevistas, os cinco educadores revelaram vir acompanhados de colegas de profissão, o que possibilitou diálogos e trocas, no entanto, não eram colegas da mesma escola. Este aspecto acabou não tendo destaque nestas entrevistas, mas reitero que existem grupos de professores de uma mesma escola que freqüentam os encontros.

Os aspectos que valorizei em relação à formação docente, também me remetem a um outro autor especializado no assunto, o educador português Antonio Nóvoa (1992) que, em *Formação de professores e profissão docente*, aponta três esferas do desenvolvimento na formação docentes: pessoal, profissional e organizacional. A primeira, diz respeito à subjetividade do educador e da mesma no seu processo de reflexão. A segunda, diz respeito à questão da coletividade, evitando um possível isolamento do professor em seu processo de reflexão. A relação entre estas duas esferas me remete à conexão estabelecida entre Oriovaldo e Andréa. E a terceira, traz a dimensão da escola, pois “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (p. 29), reafirmando as idéias de Schön, de Pimenta e de outros autores citados neste trabalho.

Ao meu ver, o conjunto de aspectos suscitados, tendo em vista a formação contínua de educadores em instituições culturais, podem promover um verdadeiro exercício de diálogos e reflexões com educadores.

Não encontro outra maneira de encerrar este texto e dissertação, além de utilizar uma citação de Dewey (1959, p. 106), mestre de tantos e produtivos diálogos e reflexões durante todo este trabalho. Uma frase pequena, de significado profundo e que muito se relaciona com tudo o que foi abordado e com todo este processo de pesquisa: “Em suma, o verdadeiro pensar termina por uma apreciação de novos valores”.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

CANTON, Kátia. *Pele, Alma*. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Pele, Alma* (folder). São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p.02-07).

CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Folders diversos*. 2003.

CHIARELLI, Tadeu. *Juliano de Moraes: o jardim e o cofre*. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Paisagens secretas – Juliano de Moraes*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p.36-43).

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. *Tendo uma experiência*. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1994, v. XL, p. 245-263.

_____. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1959.

FUSARI, José Cerchi. *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo*. São Paulo: FEUSP, 1997. Tese de doutorado.

FREIRE, Madalena (org). *Observação - Registro - Reflexão: Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARING, Keith. *Diálogos e Reflexões com Educadores*. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Andy Warhol e Keith Haring*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p.02-05).



KRAJCBERG, Frans. Percurso. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Paisagens ressurgidas – Frans Krajcberg*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p.27-35).

LAROSSA, Jorge. *Linguagem e educação após Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste F. D. *Arte, o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga*. São Paulo: FEUSP, 1999. Tese de doutorado.

_____. *Mediação arte/público: compartilhando um exercício de pesquisa*. São Paulo: Instituto de Artes UNESP, 2001. Trabalho coletivo resultante da disciplina Mediação Arte/Público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos.

_____. Expedições instigantes. In: FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Expedições Culturais: Guia Educativo de Museus do Estado de São Paulo*. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2003, p.9-29.

MATTAR, Denise. Paisagens, paisagens, paisagens... In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Paisagens ressurgidas – Frans Krajcberg*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p.09).

MINERINI NETO, José. Diálogos e Reflexões com Educadores. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Pele, Alma*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p. 04-05).

NAVAS, Adolfo Montejo. Fantasmagoria da luz. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Regina Silveira Claraluz*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (59-68).

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e formação. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992:13-33.

PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (org). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das letras, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: artes Médicas, 2000.



PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta & Ghedin. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, 17-52.

ROSÁRIO, Arthur Bispo do. Diálogos e Reflexões com Educadores. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Ordenação e vertigem*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p. 04-05).

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992:51-76.

SILVA, Jorge Anthonio e. *Arte e loucura, Arthur Bispo do Rosário*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 1997.

WARHOL, Andy. Diálogos e Reflexões com Educadores. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Andy Warhol e Keith Haring*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p.02-05).

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.



Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

CANTON, Kátia. *Pele, Alma*. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Pele, Alma* (folder). São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p.02-07).

CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Folders diversos*. 2003.

CHIARELLI, Tadeu. *Juliano de Moraes: o jardim e o cofre*. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Paisagens secretas – Juliano de Moraes*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p.36-43).

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. *Tendo uma experiência*. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1994, v. XL, p. 245-263.

_____. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1959.

FUSARI, José Cerchi. *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo*. São Paulo: FEUSP, 1997. Tese de doutorado.

FREIRE, Madalena (org). *Observação - Registro - Reflexão: Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARING, Keith. *Diálogos e Reflexões com Educadores*. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Andy Warhol e Keith Haring*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p.02-05).



KRAJCBERG, Frans. Percurso. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Paisagens ressurgidas – Frans Krajcberg*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p.27-35).

LAROSSA, Jorge. *Linguagem e educação após Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste F. D. *Arte, o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga*. São Paulo: FEUSP, 1999. Tese de doutorado.

_____. *Mediação arte/público: compartilhando um exercício de pesquisa*. São Paulo: Instituto de Artes UNESP, 2001. Trabalho coletivo resultante da disciplina Mediação Arte/Público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos.

_____. Expedições instigantes. In: FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Expedições Culturais: Guia Educativo de Museus do Estado de São Paulo*. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2003, p.9-29.

MATTAR, Denise. Paisagens, paisagens, paisagens... In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Paisagens ressurgidas – Frans Krajcberg*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p.09).

MINERINI NETO, José. Diálogos e Reflexões com Educadores. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Pele, Alma*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p. 04-05).

NAVAS, Adolfo Montejo. Fantasmagoria da luz. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Regina Silveira Claraluz*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (59-68).

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e formação. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992:13-33.

PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das letras, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: artes Médicas, 2000.



PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta & Ghedin. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, 17-52.

ROSÁRIO, Arthur Bispo do. Diálogos e Reflexões com Educadores. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Ordenação e vertigem*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p. 04-05).

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992:51-76.

SILVA, Jorge Anthonio e. *Arte e loucura, Arthur Bispo do Rosário*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 1997.

WARHOL, Andy. Diálogos e Reflexões com Educadores. In: CENTRO CULTURAL DO BANCO DO BRASIL. *Andy Warhol e Keith Haring*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003 (p.02-05).

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.



Bibliografia Consultada

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, M. V. E SILVA JR. C. A. *Formação do educador e avaliação educacional - Organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999 (p.249-262).

ALMEIDA, Maria Isabel de. *O Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. Tese de doutorado. FEUSP, 1999.

ALMEIDA, Maria I.; FRANCO, Maria A. R. S.; GUIMARÃES, Valter S.; PIMENTA, Selma Garrido. *A Pesquisa Fecundando A Prática Docente: abordagens emancipatórias. Painel apresentado no X ENDIPE*. Rio de Janeiro, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org.). *Arte-educação: Leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2001.

BLEGER, José. *Temas de Psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BUENO, Maria Lúcia. *Artes Plásticas no Século XX: Modernidade e Globalização*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1999.

CANTON, Kátia. *Novíssima Arte Brasileira, um guia de tendências*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

FARIAS, Agnaldo. *Arte Brasileira Hoje*. São Paulo: Publifolha, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa & FUSARI, Maria Felisminda. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.



FRANCOIO, Maria Angela. *Museu de Arte e Ação Educativa: proposta de uma metodologia lúdica*. São Paulo, 2000. Dissertação (mestrado). Escola de Comunicações e Artes/USP.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FAZENDA, Ivani. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

GÖERGEN, Pedro e SAVIANI, Dermeval (orgs). *Formação de Professores-experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1998.

GRINSPUM, Denise. *Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola*. São Paulo, 2000. Tese (doutorado). Faculdade de Educação/USP.

HACKETT, Pat (ed.). *The Andy Warhol Diaries*. Nova York: Warner Books, 1989.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.

MARTINS, Mirian Celeste F. D, PISCOQUE, Gisa e GUERRA, Maria Terezinha Telles. *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998. (Coleção Didática do Ensino).

MARTINS, Mirian Celeste F. D. *Aprendiz da Arte: trilhas do sensível olhar-pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

_____. O que vemos com um olhar estrangeiro? In: *Boletim Arte na Escola*, São Paulo: 30-5-6, nov/dez/2002.

_____. *Procurando brechas de acesso para o encontro sensível com a arte: tarefas da mediação*. São Paulo: Brasil +500, 2000 (Texto mimeo para o Curso de Formação de Monitores).



_____. O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar. In: Revista ARTEunesp, São Paulo, 9: 199-217, 1993.

_____. Mapas para viajantes aprendizes de arte. In: *Pátio - Revista Pedagógica*, Porto Alegre: 15:62-65, nov. 2000-jan. 2001.

_____. Novas paletas para o ensinar e aprender arte. In: *Pátio - revista pedagógica*. Porto Alegre: 9:57-58, 1999.

MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOURA, Manoel & PIMENTA, Selma G. Pesquisa colaborativa na escola; uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN (org) *Formação Continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995.

_____. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. 2ª edição, 1992.

PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma G. *Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor*. Revista da Faculdade de Educação da USP. v. 22, nº 2, 1996:72-89.

_____. Para uma re-significação da Didática - ciências da educação, pedagogia e didática. (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In Pimenta, _____. *Didática e Formação de Professores - percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997: 19-76.

_____. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In André, M. & Oliveira, M. R. (orgs.). *Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997:37-70.



_____. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A pesquisa em Didática (1996 - 1999). In: *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. SACRISTÁN, José G. *Tendências investigativas na formação de professores*. 1996. (Transcrição e tradução de José C. Libâneo).

SIGNATES, Luiz. Estudo sobre o conceito de mediação. In: *Novos olhares: Revista de Estudos sobre as práticas de recepção a produtos mediáticos*, São Paulo, (2) 37-49, segundo semestre 1998.

VEIGA, Ilma A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papius, 1998.

VELHO, Gilberto e Kuschnir, Karina (org.). *Mediação, Cultura e Política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadorias Educativas, A Consciência do Olhar: Percepção Imaginativa - Perspectiva Fenomenológica aplicadas à Experiência Estética. In: *Anais ANPAP 1996, Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, p. 240-247.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.



