

COLEÇÃO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

Ângela Dalben
Júlio Diniz
Leiva Leal
Lucíola Santos
(Org. da coleção)

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:

Alfabetização e Letramento

Arte-Educação

Educação Infantil

Ensino da Língua Portuguesa

Ensino de Línguas Estrangeiras



autêntica

**XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO
DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

REALIZAÇÃO

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Faculdades Pitágoras

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR)

Apoio

Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH)

Centro Universitário (UNA)

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Parceria

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

COLEÇÃO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA
FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE:

Alfabetização e Letramento

Arte-Educação

Educação Infantil

Ensino da Língua Portuguesa

Ensino de Línguas Estrangeiras

autêntica

Copyright © 2010 Os autores e organizadores

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

Organização da coleção

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Júlio Emílio Diniz Pereira

Leiva de Figueiredo Viana Leal

Luciola Licínio de Castro Paixão Santos

Organização da Parte I do livro - Alfabetização e Letramento: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Organização da Parte II do livro - Arte-Educação: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Lúcia Gouvêa Pimentel

Organização da Parte III do livro - Educação Infantil: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Isabel de Oliveira e Silva

Organização da Parte IV do livro - Ensino da Língua Portuguesa: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Aparecida Paiva, Leiva de Figueiredo Viana Leal, Marildes Marinho

Organização da Parte V do livro - Ensino de Línguas Estrangeiras: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Luciola Licínio de Castro Paixão Santos

Conselho Editorial

Aída Maria Monteiro Silva

Ilma Passos Alencastro Veiga

José Carlos Libâneo

Lilian Anna Wachowicz

Maria de Lourdes Rocha de Lima

Maria Isabel da Cunha

Vera Maria Ferrão Candau

Preparação de originais

Marcos Evangelista Alves

Capa

Cedecom/UFMG - Painei: Yara Tupinambá

Editoração eletrônica

Looris Comunicação | www.looris.com.br

Revisão

A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade de cada autor.

FICHA CATALOGRÁFICA

C766	<p>Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / organização de Isabel Cristina Alves da Silva Frade ... [et al.]. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010. 632p. – (Didática e prática de ensino)</p> <p>Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010. Inclui bibliografia. Conteúdo: Alfabetização e letramento – Arte-educação – Educação infantil – Ensino da língua portuguesa – Ensino de línguas estrangeiras. ISBN: 978-85-7526-466-9</p> <p>1. Didática. 2. Prática de ensino. I. Frade, Isabel Cristina Alves da Silva. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD: 371.3 CDU: 37.02</p>
------	--

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação
Biblioteca Universitária da UFMG

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

Apresentamos a **Coleção Didática e Prática de Ensino**, constituída de 6 volumes, que expressa a produção de renomados educadores, em diferentes campos temáticos, convidados para o debate das ***Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais***, que aconteceu no XV ENDIPE.

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é um evento científico, no campo educacional, que congrega profissionais que trabalham com questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Esses profissionais são, em sua maioria, docentes e discentes que atuam nos programas de Pós-Graduação em Educação, nas Faculdades de Educação e nos sistemas de ensino das redes públicas do país.

O ENDIPE nasceu de um pequeno seminário, realizado na PUC/RJ, em 1982 e 1983, denominado “A didática em questão” que objetivou problematizar e discutir a Didática, sua orientação epistemológica e política bem como a natureza de suas propostas para o campo do ensino. Esses seminários contaram, na época, apenas com a participação de cerca de 60 pessoas e deram origem aos atuais Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino. Ocorre, a partir de então, de dois em dois anos, em diferentes estados e são organizados por instituições de ensino superior que, na assembléia final de cada encontro, se apresentam como proponentes para sediar o próximo evento. Hoje, pode-se dizer que o ENDIPE é o maior evento acadêmico na área da Educação, que pode contar uma história de trinta anos de percurso ininterruptos, delineado em seus últimos encontros como um evento de grande porte, com a participação de mais de quatro mil pesquisadores da área.

A finalidade dos ENDIPEs é socializar os resultados de estudos e pesquisas relacionadas ao ensinar e ao aprender, o que envolve, mais especificamente, a temática da formação docente, do ensino das diferentes disciplinas e do currículo. Constitui-se, portanto, em

um espaço privilegiado de trocas de experiências, de articulação de grupos, de questionamentos, de novas idéias e de novas reflexões.

O tema central ***Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*** foi escolhido em razão do importante momento político vivido pela educação brasileira.

O contexto atual se revela promissor em possibilidades de realização prática de sonhos antigos. Se nesse momento presencia-se um conjunto de críticas severas ao desempenho da educação básica no país, ao mesmo tempo, concretizam-se respostas importantes do governo federal com a implantação do Programa REUNI, programa de expansão das universidades públicas brasileiras, com uma amplitude e extensão jamais vistas pela história desse país. Associado a ele, vem sendo criadas políticas de incentivo à oferta de cursos de formação de professores tanto em nível de graduação quanto no âmbito da formação continuada e integrada a essas políticas, presenciamos, ainda, a dinâmica de organização nos diferentes Estados da federação dos FORPROFs – Fóruns de Formação de Professores, articuladores dessas ofertas, com a participação dos gestores das diversas universidades públicas e dos secretários municipais e estaduais de Educação. Vivemos, assim, um movimento profícuo à participação da academia na estruturação de políticas educacionais, porque chamadas a integrar espaços e participar com a sua produção. E nesse contexto, a resposta dada por esta coleção que integra a reflexão organizada de pesquisas e práticas, é extremamente oportuna para a construção dessas políticas.

A coordenação geral do evento tomou a decisão de subdividir o tema central em campos bem definidos para permitir a análise das tendências atuais em cada campo, favorecendo a socialização dos resultados dos estudos e o diálogo com as diferentes áreas. Os subtemas, em conexão com a temática geral do Encontro, debatidos nos 90 simpósios realizados pelos pesquisadores convidados constituem a base dos 6 volumes dessa coleção, organizados a partir da confluência ou similaridade dos temas ou mesmo das necessidades técnicas de

diagramação dos volumes. São eles: Alfabetização e Letramento; Arte-Educação; Avaliação Educacional; Currículo; Didática; Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades e Condutas Típicas; Educação do Campo; Educação em Ciências; Educação em Espaços Não-escolares; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Educação Infantil; Educação Matemática; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino da Língua Portuguesa; Ensino de Educação Física; Ensino de Geografia; Ensino de História; Ensino de Línguas Estrangeiras; Ensino Superior; Escola, Família e Comunidade; Formação Docente; Políticas Educacionais; Relações Raciais e Educação; Trabalho Docente.

Como organizadores, desejamos que esta coleção se torne um incentivo para o debate sobre as tensões presentes na Educação hoje e que esse debate encontre convergências capazes de construir propostas vivas e criativas para o enfrentamento da luta por uma educação de qualidade para todos. Desejamos, também, que a alegria vivida por nós no percurso de produção deste material esteja presente nas entrelinhas desses textos, de modo a tecer, solidariamente, uma enorme rede de compromissos com a educabilidade em nosso planeta.

Belo Horizonte, abril de 2010.

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Julio Emilio Diniz Pereira

Leiva de Figueiredo Viana Leal

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Organizadores da coleção

SUMÁRIO

PARTE I

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE - APRESENTAÇÃO	13
Isabel Cristina Alves da Silva Frade	21
A PESQUISA PSICOLINGUÍSTICA DE TIPO CONSTRUTIVISTA E A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES E QUESTÕES ATUAIS	38
Artur Gomes de Moraes	61
FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL NO CONTEXTO DA REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PRODUÇÃO, APROPRIAÇÕES E EFEITOS	78
Isabel Cristina Alves da Silva Frade	95
IMPACTOS DO PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS (PNLD): A QUALIDADE DOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO	111
Ceris Salete Ribas da Silva	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA POLÍTICA DE LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS: O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E OS MATERIAIS “PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO”	
Jane Cristina da Silva	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES DE CRIANÇAS MENORES DE SETE ANOS	
Mônica Correia Baptista	
O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR: DESCOMPASSOS ENTRE AS POLÍTICAS, AS PRÁTICAS E A PRODUÇÃO ACADÊMICA	
Sonia Kramer	

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO/LITERACIA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS
PARA O ENSINO, PARA A PESQUISA E PARA A
FORMAÇÃO** 134

Tizuko Morchida Kishimoto

PARTE II

**ARTE-EDUCAÇÃO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES
NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO
DOCENTE - APRESENTAÇÃO** 157

Lúcia Gouvêa Pimentel

**A MULTICULTURALIDADE E O ENSINO DE ARTES
VISUAIS** 162

Juliana Gouthier Macedo

**O ENSINO DE ARTE E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES** 177

Lucia Gouvêa Pimentel

**O MORRO E O SONHO – MÚSICA E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES** 188

Cecília Cavalieri França

**OS SABERES ESCOLARES, A EXPERIÊNCIA
ESTÉTICA E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE
EM ARTES** 205

Arão Paranaguá de Santana

**ARTE/EDUCAÇÃO/ARTE: AFINAL, QUAIS SÃO AS
NOSSAS INQUIETUDES?** 226

Luciana Gruppelli Loponte

**O QUE NOS RETÉM AQUI? O CINEMA INTERROGA A
DOCÊNCIA** 245

Inês Assunção de Castro Teixeira

**A DIMENSÃO POLÍTICO/EDUCATIVA DAS OPÇÕES
ESTÉTICAS NOS MANIFESTOS FUNDADORES DO
CINEMA COMO ARTE** 271

Rosália Duarte

CINEMA E EDUCAÇÃO: APRIMORANDO O DIÁLOGO 287
José de Sousa Miguel Lopes

PARTE III

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE - APRESENTAÇÃO 301
Isabel de Oliveira e Silva

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: PERMANÊNCIAS, REDEFINIÇÕES E TENSÕES 308
Lívia Maria Fraga Vieira

QUESTÕES E TENSÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A SITUAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE 327
Maria Fernanda Rezende Nunes

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E A PROFISSIONALIDADE ESPECÍFICA DOS DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL 351
Sílvia Helena Vieira Cruz

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVOS TEMPOS. VELHOS PROBLEMAS 370
Léa Stahlschmidt P. Silva

AS MULHERES, AS EMOÇÕES E O CUIDAR: O FEMININO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS 389
Léa Tiriba

TENSÕES UNIVERSAIS ENVOLVENDO A QUESTÃO DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 418
Lenira Haddad

O LUGAR DA PRÁTICA E DA TEORIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 438
Analucia de Moraes Vieira

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM
PEDAGÓGICA ORIENTADA PELAS CULTURAS DOS
GRUPOS DE CONVIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS NEGRAS** 450
Gercina Santana Novais

PARTE IV

**ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA
FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE
- APRESENTAÇÃO** 465
Marildes Marinho

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS:
CONVERGÊNCIAS, TENSÕES E PERSPECTIVAS** 470
Marildes Marinho

**CULTURA, LITERATURA, CURRÍCULO: ALGUMAS
PROVOCAÇÕES** 492
Graça Paulino

**REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS
BRASILEIRAS DE LEITURA** 509
Aparecida Paiva

**DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA À FORMAÇÃO
DE LEITORES: CAMINHO SUAVE?** 523
Jane Paiva

**CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE LEITURA** 549
Célia Regina Delácio Fernandes

PARTE V

**ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA
FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE
- APRESENTAÇÃO** 571
Lucíola Licínio Santos

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS NA SOCIEDADE DIGITAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS Walkyria Monte Mór	577
A TECNOLOGIA NA DOCÊNCIA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva	595
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS: INTEGRANDO UNIVERSIDADE E ESCOLA EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM Telma Gimenez	614

PARTE II

ARTE-EDUCAÇÃO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Lúcia Gouvêa Pimentel
Organizadora

APRESENTAÇÃO

Compartilhar reflexões é uma ação que se faz cada vez mais necessária, tendo em vista a multiplicidade de linhas teóricas que se apresentam neste início de século XXI. O registro de experiências tem sido estimulado tanto pela academia quanto pelos grupos atuantes no ensino de arte ou em arte/educação.

O subtema Arte/Educação apresenta uma amplitude de possibilidades de vias de ação e de reflexão que certamente não pode ser abarcada em um evento ou livro. O que se pretende, ao apresentar os textos nesta publicação, é detonar novas reflexões acerca de fios enovelados que nos oferecem suas pontas e intrigam nosso pensamento.

Partimos do princípio que Arte/Educação é uma área de conhecimento que não é a somatória de duas outras áreas - Arte e Educação, cada qual com suas especificidades. Mais que isso, é um área que integra saberes outros, construídos no dia-a-dia da escola tanto quanto em estudos e pesquisas, que criam uma outra dinâmica do saber.

Arte/educar não é verbo que se conjuga em separado. É ação múltipla de estetizar para sensificar, de imaginar para conhecer, de compartilhar para compreender. O estudo desse campo supõe considerá-lo tão importante quanto cada um dos outros campos do conhecimento humano, não sendo ferramenta para outras áreas, mas co-agente da construção de saberes em sua abrangência possível. Como tal, enfrenta e provoca tensões, provoca convergências, insiste na formação qualificada e específica e continuada.

Os textos que aqui se apresentam são compartilhamentos pensados para este momento, com ganas para que venham a reverberar e provocar inquietações e propostas que avancem nas discussões e ações arte/educativas.

Juliana Gouthier Macedo traz à tona a questão da importância do multiculturalismo no ensino de arte, a partir de Paulo Freire, Ana

Mae Barbosa e Arthur Efland. Ressalta a necessidade de respeito à Arte como área de conhecimento, e não como mero tempo de relaxamento, como soe acontecer no senso comum. Infelizmente, a maioria dos docentes de outras áreas não teve formação em arte para que pudesse conhecer seus pressupostos e processos cognitivos, o que os leva a desconsiderar o que seja aprender/ensinar arte. Chama a atenção para a importância do ensino de arte para a construção da identidade individual e coletiva para a formação integral e para um pensamento contemporâneo e multicultural.

Lucia Gouvêa Pimentel ressalta que a formação do professor se inicia na educação básica, sendo necessário ampliar, desde o começo, o âmbito e a qualidade da experiência estética, uma vez que os padrões culturais do cotidiano não são suficientes para o aprendizado de arte. Chama a atenção para a complexidade da formação do professor, uma vez que ela não se dá de maneira linear e padronizada, sendo um processo de transformação e pesquisa constantes, que deve ter bases estéticas consistentes. Nesse sentido, os currículos de formação de professores precisam levar em conta essa formação de forma séria e comprometida.

Cecília Cavalieri França aborda a questão da educação musical na educação básica, uma vez que outras áreas de conhecimento como ciência, filosofia, psicologia e sociologia já registraram a relevância da música na vida humana. Dá destaque à Lei 11.769/2008 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola e discute a formação musical inicial em cursos de Pedagogia, na formação continuada de unidocentes em serviço e a formação docente nas licenciaturas de Música. Faz considerações sobre a relação entre formação, atuação docente e desenvolvimento de competências, destacando a relevância da competência sócio-afetiva.

Arão Paranaguá focaliza sua discussão no sentido da arte na educação, ressaltando a necessidade de diferenciar os entendimentos e as relações existentes entre o senso comum e o saber especializado. Toma como área central o teatro, relacionando-o com os saberes fundamentais da educação básica. A relação entre a pedagogia do

teatro e a arte/educação se expande para a repercussão no processo de ensino/aprendizagem, tanto na educação formal quanto na não-formal. O exemplo de uma experiência curricular desenvolvida na Universidade Federal do Maranhão, que alia ensino, pesquisa e extensão, via projetos, aponta para a importância da experiência estética enquanto instância formativa.

Luciana Gruppelli Loponte apresenta uma discussão sobre os desafios da arte/educação em um país que continuamente apresenta desafios de outras instâncias, como políticos, epistemológicos e pedagógicos. Discorre sobre a importância das associações científicas e políticas (ANPAP, ANPEd, FAEB e associações dos estados e regiões) e apresenta uma lista de inquietudes para a arte/educação que pretende lançar novos desafios a serem perseguidos na área. Vale ressaltar que, em novembro de 2009, a AMARTE - Associação Mineira de Arte/Educadores realizou o Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação, onde muitas das inquietações da América Latina foram trazidas à tona e discutidas.

Inês Assunção de Castro Teixeira relata como o cinema - especificamente em certo tipo de filme - relata a atuação do professor, descrevendo quatro produções de três países: Irã, França e Brasil. As confluências e dissonâncias são muito próximas quanto às salas de aulas, corredores, pátios e espaços escolares das relações do *ensinar-aprender-aprender-ensinando*. Enfoca a condição docente, com apresentação dos professores em seu texto e contexto, na cultura escolar sujeita a normas, avaliações e punições. Aponta articulações entre a vida social mais ampla e a escola, ressaltando as responsabilidades e dificuldades inúmeras que pesam hoje sobre os professores.

Rosália Duarte também toma como o centro de suas reflexões o cinema, mas com o foco em sua dimensão político-educativa. A partir do lançamento de movimentos estéticos cinematográficos, surgidos no início do cinema, argumenta que o caráter educativo o cinema sempre esteve presente entre os objetivos de seus criadores. Esse papel político-educativo não era direcionado diretamente à escola, mas sim

a toda a sociedade.

José de Souza Miguel Lopes considera o cinema como forma artística que propicia um ponto de partida para a reflexão crítica sobre questões políticas, filosóficas, sociológicas, antropológicas e educacionais. Nesse sentido, pode despertar o interesse do aluno pelo estudo, auxiliando a formação de agentes multiplicadores do pensamento crítico. Advoga a necessidade de uma educação cinematográfica, analisando o diálogo entre cinema e educação, considerando a educação do olhar através do cinema e o potencial da obra cinematográfica como veículo das representações sociais.

A MULTICULTURALIDADE E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

Juliana Gouthier Macedo

Universidade Federal de Minas Gerais

ALGUMAS PREMISAS

O que é ensino de arte? Qual o sentido tem a arte na educação e o que queremos quando pensamos em investir nesse campo do conhecimento? O contato com lápis de cor, tintas, pincéis, argila e outros, não significa, por si só, a oportunidade de construir conhecimento em artes visuais. Usar ferramentas da arte é uma outra coisa, bem diferente do ensino de arte. O fato de lidarmos com números ou palavras, por exemplo, não significa, necessariamente, que estamos construindo conhecimento em matemática ou português. Tudo depende de como essas ferramentas são adotadas, percebidas. Assim, é importante ressaltarmos que a presença da arte no currículo tem como pressuposto oferecer oportunidade aos alunos de desenvolver o pensamento artístico e estético, como mais um modo de se relacionar com o mundo. Nem melhor, nem pior, mas tão importante quanto os outros campos de conhecimento quando se propõe a uma formação integral, complexa e sintonizada com as questões da contemporaneidade.

Há muitos mitos sobre a arte, área que infelizmente ainda transita entre o marginal e o genial, o talento e a inspiração. Essa mitificação contribui para um certo imobilismo diante de sua grandeza, aí equivocadamente *resguardada* como um conhecimento para poucos iluminados ou privilegiados. Por que será que quando se começa a falar em arte muita gente logo se diz ignorante ou mesmo se exclui com o argumento de não saber desenhar nem uma casinha? Muitas *certezas* foram construídas ao longo dos anos em que o conhecimento em arte nos foi simplesmente sonogado. Assim, temos como desafio começar por desconstruir esses mitos para podermos perceber que o

ensino de arte de qualidade deve ser acessível e presente na formação de todos nós.

Vale uma rápida contextualização histórica para entendermos porque ainda, para a maioria das pessoas, é difícil perceber o seu lugar como campo de pesquisa e conhecimento. Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (5692/71) foi instituída a Educação Artística, com a marca da polivalência, reunindo em uma única disciplina, as **atividades** de artes plásticas, música e artes cênicas. Com esses fundamentos, pautados na superficialidade e sem foco no conhecimento, a arte entrou para o currículo obrigatório no Ensino Fundamental. A reboque, em 1973, para suprir a demanda criada, vieram os cursos superiores para preparar os professores polivalentes, inaugurando a Licenciatura em Educação Artística. Uma formação com duas opções, a Licenciatura Curta, em dois anos, e a Licenciatura Plena, em quatro.

Em meio às fortes heranças da ditadura e também de uma sociedade escravocrata e colonizada, muita gente resistiu e algumas idéias avançaram. A sociedade civil, na ocupação do seu espaço de direito, impulsiona a inserção da educação na agenda política e econômica nacional. Na sequência, a Constituição de 1988 coloca, explicitamente, como dever do Estado e direito do cidadão o acesso à educação pública de qualidade, gratuita e universal.

Mas, e quanto ao ensino da arte? Também avançou. Avançou por diversas vias, mas também pela via política, catalisada por movimentos de lutas envolvendo arte/educadores e com a fundamental sistematização liderada por Ana Mae Barbosa. Nesse novo espaço que começou a ser assumido pela sociedade civil, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB – Lei 9.394. de 20 de dezembro 1996), com uma nova concepção de educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos Movimentos Sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.ⁱ

Com LDB de 1996, é extinta a Educação Artística e entra em campo a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área de conhecimento: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” 2. Essa mudança não foi apenas nominal, “mas de toda a estruturação que envolve o tratamento de uma área de conhecimento. De atividades esporádicas de cunho mais próprio de relaxamento e recreação, passa-se ao compromisso de construir conhecimentos em Arte” (Pimentel, 2006, p.1).

Logo em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997/1998), reconhecem, em seu texto, “a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica” (p.19). Só então a Arte, como componente curricular, se legitima como área de conhecimento voltada para “a formação artística e estética dos alunos”, com delimitação clara entre as diferentes expressões - as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança -.

Essa rápida contextualização do ensino de arte, evidenciando a sua mudança de lugar amparada pelos avanços legais, tem como propósito mostrar que aconteceram mudanças significativas – mesmo que ainda não incorporadas na prática cotidiana da maioria das escolas, ainda distantes das reflexões contidas na LDB e nos próprios PCN3. Por outro lado, tanto a LDB quanto os PCN não têm vínculo direto com o ensino da arte em ONGs, *Projetos Sociais*, ou qualquer outro espaço fora das escolas, onde as concepções de ensino da arte estariam, em tese, libertas de qualquer baliza legal. Mas, de qualquer forma, as leis e orientações vigentes no Brasil, com destaque para o reconhecimento da arte como área de conhecimento, são mudanças concretas que revelam um percurso conceitual precioso para a compreensão da dimensão arte na formação humana em qualquer espaço educativo.

Essas conquistas são relativamente recentes e evidenciam porque ainda, para a maioria das pessoas, inclusive que atuam na

educação, é difícil perceber a Arte como área de conhecimento. Algumas entrevistas realizadas com estudantes de Pedagogia – como parte de uma pesquisa ainda em andamento – tem evidenciado que ainda é bastante restrito o número de pessoas que tiveram a experiência, como alunos, de aulas de arte com conteúdos que a legitimam como campo de conhecimento. A maioria vivenciou, em sua trajetória escolar na educação básica, a arte dentro da concepção, que já deveria estar superada, de aulas simplesmente relaxantes e vinculadas quase que exclusivamente às habilidades manuais, à artesanaria, ao fazer. Ou seja, os desvios na compreensão do ensino de arte, não raramente confundido com ‘atividades’, também se relacionam com a nossa memória, com a nossa experiência como alunos.

Ainda vale ressaltar que o ensino de arte vai muito além de obras e artistas. É claro que conhecê-los mais profundamente e ao longo da história - e um olhar especial para o nosso tempo, a arte contemporânea – é fundamental, essencial. Mas, até para refletir sobre os modelos que temos como referências, o lugar da arte na nossa história e o nosso modo de ver e nos relacionarmos com essas informações, precisamos investir no estudo e na pesquisa. O caminho para conhecer, criar e recriar os saberes estéticos e artísticos, tão presentes na nossa vida e sempre em transformação.

Também é sempre bom lembrar que a arte na escola não é para descobrir talentos ou formar artistas. Se isto acontecer, ótimo. Mas, muito mais, precisamos nos pautar em ampliar este conhecimento que é um modo de ver o mundo, e como nos diz Ana Mae Barbosa⁴, “arte não tem certo e errado, tem o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo”. Um dos desafios, como aponta Lúcia Gouvêa Pimentel⁵, “diante de um material a ser trabalhado esteticamente ou de uma obra de arte já finalizada” é conseguir propiciar “a elaboração do pensamento em que todas as forças intelectuais/emocionais agem em completude”.

Foco no multiculturalismo – A partir desse recorte, que nos ajuda a localizar o campo da Arte e algumas de suas questões básicas, é possível discutir os desafios e perspectivas também recorrentes

quando buscamos um ensino de arte significativo: a abordagem multicultural.

O artigo de Stephen Cave publicado no jornal Folha de São Paulo, que apresenta o último livro do cientista social Kenan Malik “Frutos Estranhos – Por Que os Dois Lados Estão Errados no Debate Racial” 6- anuncia: “Está sendo preparado o funeral do multiculturalismo” 7. Segundo Cave, a discussão de Malik, baseada nas questões raciais, chama a atenção ao culto a um multiculturalismo que apregoa o que ele chama de “respeito equivocado pela diversidade” que reduz comunidades complexas a “uma marca, uma cor ou um credo”.

O próprio texto de Cave afirma que “os rumores sobre a morte do multiculturalismo são exagerados”. Mas, o problema levantado por Malik serve como alerta às frequentes distorções dos conceitos que emergem a partir de questionamentos políticos, como a ocidentalização do mundo, e que são incorporados pelo mercado e *fagocitados*. Um processo de diluição dos seus conteúdos, alavancados como bandeiras que acenam para uma superficialidade não raramente romântica e desprovida de sentido crítico. Ou seja, o exagero de Malik nos sinaliza para os efeitos perversos da transmutação de conceitos chaves, complexos em sua essência, como o multiculturalismo, para rótulos de fácil apropriação para o senso comum e esvaziadas de significados.

Defrontando-nos com esses processos de descontextualizações, que estrategicamente vão forjando uma espécie de transparência ideológica, torna-se relevante trazer à tona a discussão de pelo menos dois conceitos fundamentais à problematização da multiculturalidade no ensino da arte.

O primeiro é a definição de cultura, que segundo Morin (2005) é um “camaleão conceitual, que muda de sentido de acordo com o seu contexto” (p.59). A complexidade do termo também é discutida por Williams (2007), que classifica cultura como “uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa (...) principalmente porque passou a ser usada para referir-se a conceitos importantes em diversas disciplinas intelectuais distintas e em diversos sistemas de

pensamento distintos e incompatíveis” (p.117).

O segundo conceito fundamental é o de arte, muitas vezes associado como sinônimo de cultura, principalmente nas discussões sobre educação. A distinção se faz necessária, assim como a sua abordagem como área de conhecimento, a partir do entendimento do ensino da arte como cognição, movimento que, segundo Barbosa (2006), “afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas” (p.3). É importante também, como indica Pimentel (2006), relacionar Arte “com registros diversificados e com a imaginação estética desses registros, que podem ser tanto gestuais quanto gráficos, sonoros, virtuais, espaciais etc” (p.140).

Nesse contexto, o multiculturalismo emerge por sua forte presença e potencia tanto na educação quanto na arte, como aponta Barbosa (1998), ao colocá-lo como “o denominador comum dos movimentos atuais em direção à democratização da educação em todo o mundo”. É um princípio básico que antecede as fronteiras demarcadoras de *modelos* de educação, e que também não são estanques, muito antes pelo contrário:

O equilíbrio entre a configuração de uma identidade cultural e a flexibilidade para a diversidade cultural é um objetivo e, provavelmente, uma utopia, que colocará a educação em movimento constante, porque nem a identidade nem os elementos do meio ambiente cultural são fixos (p.79).

Uma idéia afinada com o *multiculturalismo democrático* colocado por Canclini, que ressalta as “funções estéticas das artes de desafiar, refinar, criticar e buscar excelências” (2006, p.215) como resistência e o pensamento de Freire (2001), para quem é possível ampliar a reflexão sobre o lugar da educação na perspectiva de construção de uma nova realidade social:

Quer dizer, é preciso descobrir, afinal de contas, os condicionamentos históricos, sociais, políticos, etc., e que as possibilidades se dão ou não se dão. E só diagnosticar essas possibilidades é uma enorme tarefa do educador e da educadora, ao lado de outros profissionais (p.171).

Essas questões ganham corpo a partir de inquietudes provocadas pelas discussões sobre cultura(s) e identidade(s), dois temas que estão em pauta no mundo contemporâneo. Há, no entanto, discursos que se legitimam como globais, apesar de serem, muitas vezes, filtrados pela voz ainda suprema, reencadeada, principalmente, via meios de comunicação de massa. Mas, à revelia de prestígios midiáticos ou também das transmutações desviantes para um senso comum de um pretense controle, há o que o antropólogo e poeta Édouard Glissant (2005) chama de pensamento do rastro/resíduo, que “supõe e traz em si a divagação do existente, e não o pensamento do ser” (p.82).

Glissant, ao abordar a relação entre cultura e identidade, defende o direito de cada um à opacidade, negando a necessidade de compreensão do outro, “ou seja, reduzi-lo ao modelo de minha própria transparência, para viver com esse outro ou construir com ele” (p.86). O poeta, que tem como base para o seu princípio de identidade a idéia/ imagem de rizoma – da ‘raiz que vai ao encontro de outras raízes’, de Deleuze e Guatarri (*apud* GLISSANT, 2005), defende o rastro/registro como desvio, “arte nova do desatamento do mundo” (p.71) que não conduz a caminhos confortáveis, mas vislumbra uma possibilidade de encontro das culturas do mundo como agentes, simultaneamente de unidade e diversidade.

O rastro/resíduo não reproduz a vereda inacabada na qual tropeçamos, nem a alameda lavrada que se fecha sobre um território, sobre o grande domínio. É uma maneira opaca de aprender o galho e o vento, ser um si que deriva para o outro, a areia na verdadeira desordem da

utopia, aquilo que não foi sondado, o obscuro da corrente no rio liberado. (...) Assim, o pensamento do rastros/resíduo promete a aliança longe dos sistemas, refuta a possessão, desemboca nestes tempos difratados que as humanidades de hoje multiplicam entre si, em choques de maravilhas. (Glissant, 2005, p. 84)

Após essa síntese, o poeta arremata: - “Essa é a errância violenta do poema.” Uma errância que tem a ver com o artista como nômade e da impossibilidade de reduzir a arte a uma unidade, a uma identidade presumivelmente legítima. Assim, o seu pensamento flui pela possibilidade de se criar desvios para uma contraposição, “de maneira completamente rastreada”, ou resistência aos padrões impostos culturalmente e socialmente.

Esse modo de perceber o movimento, as migrações, as mutações e as contaminações, tem conexão com o que Hall (2004) chama de uma nova articulação entre o global e o local, explicitada em seus conceitos de culturas e identidades híbridas. Ou ainda “na inscrição e articulação do *hibridismo* da cultura” colocado por Bhabha (1998) em contraponto ao “exotismo do multiculturalismo ou na *diversidade* de culturas” (p.69), conceitos que em determinados contextos tangenciam a superficialidade, apropriados de maneira equivocada, com o deslocamento para “o dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação” (p.59).

A possibilidade de abordar essas questões na educação, como princípios norteadores na escolha de campos a serem tratados e abordagens a serem privilegiadas, traz a perspectiva de “alargar os círculos da consciência, sendo que cada um é analiticamente distinto, ainda que conectado aos outros por virtude da realidade mundana”, como coloca o humanista Edward Said (2007, p.100). Considerando o lugar e o tempo onde estão os estudantes como estruturas que não são passivas, Said defende a necessidade “de diferenciar entre o que é diretamente dado e o que pode ser sonogado” e questiona o direito à fala ser restrito aos especialistas em política.

Sobre a nova configuração mundial, Said ressalta a importância de se cultivar “a percepção de mundos múltiplos e tradições complexas que interagem umas com as outras”, e coloca como “inevitável a combinação (...) de participação e distanciamento, recepção e resistência”. Sobre o papel do humanista, Said desloca a noção de pertencimento a um lugar específico ou posicionamento determinado para o de mobilidade, de conexão, estando, “ao mesmo tempo por dentro e por fora das idéias e valores circundantes que estão em debate na nossa sociedade, na sociedade de alguma outra pessoa ou na sociedade do outro” (2007, p.101).

Essas idéias, se desviadas para a arte, para o acesso às produções, contemporâneas ou não, ganham ainda mais significado quando Said fala de “práticas de outras identidades” ou ainda “o desenvolvimento de uma identidade alternativa”, o que fazemos quando “passamos a expandir a área de atenção para incluir o alargamento de círculos de pertinência”. Tudo isso, ele ressalta, começa no individual, em expressões capazes de proteger e encorajar, mas quando salta para os “eus coletivos mobilizados – sem uma transição cuidadosa, uma reflexão deliberada ou apenas com uma asserção não mediada – se revelam mais destrutivos do que qualquer coisa que supostamente estejam defendendo” (2007, p.106). Um salto que acentua a vulnerabilidade “à trituração, ao achatamento e ao deslocamento que são características proeminentes da globalização”.

Re-encontrando com o ensino de Arte - Esse ponto de vista emerge no mundo contemporâneo, no qual a globalização traz à tona, em meio à avassaladora cultura de massa, o risco iminente de um processo de homogeneização que desloca o conceito de cidadão, como sujeito histórico e crítico, para o de consumidor, como sujeito passivo, acrítico. E partindo da perspectiva do ensino da arte na formação de sujeitos críticos, é preciso trazer a idéia de globalização para o “reordenamento das diferenças e desigualdades, sem suprimi-las”, de acordo com Canclini (2006), que aborda a multiculturalidade como “um tema indissociável dos movimentos globalizadores” (p.11).

Cabe, então, o entendimento de que não é fruto do acaso o

fato de o repertório artístico presente na maioria das experiências de arte/educação ainda ser restrito às referências da Europa e dos Estados Unidos e, no caso brasileiro, a um recorte dos movimentos e produções que aconteceram e acontecem no eixo Rio-São Paulo. Se esse discurso tem um tom de *déjà-vu*, sua persistência faz sentido pelo que se evidencia nas ações contemporâneas do ensino de arte. É claro que há muitas propostas que vão além desses modelos arraigados, mas as entrevistas – da pesquisa em andamento, citada anteriormente – revelam que a maioria dos jovens que chegam à universidade, por exemplo, ainda têm uma formação em arte dentro de referências bastante restritas e recorrentes.

É uma realidade que não será alterada pelo acaso. Ao atuarmos na formação de professores de arte, temos que evidenciar essas questões, refletindo e buscando caminhos de construção de conhecimento em arte que leve em consideração a importância da diversidade cultural, respeitando e, mais do que isso, valorizando as expressões artísticas de diferentes povos e nações. Afinal, não é por acaso que sempre os mesmos – Miró, Monet, Picasso, Da Vinci, Van Gogh, Matisse, Guignard, Portinari, Anita Malfatti e poucos mais – aparecem na nossa formação. É evidente que as pesquisas e reflexões desses artistas e as suas grandes obras são fundamentais, mas temos que cuidar para que isso não limite o conhecimento que pode ser construído no campo das Artes Visuais.

Há ainda que se ressaltar a importância de conhecermos melhor o que está próximo de nós, imbricado com a nossa história e que nos parece distante e até mesmo *abstrato*, como base para as possibilidades de intercâmbios, do diálogo entre *iguais* no lugar de sobreposições culturais. Ou seja, não dá para ser diferente para menos. É o que Canclini (2006) analisa, quando defende uma sintonização internacional como recurso de atualização tecnológica e estética, “mas também para nutrirmos a elaboração simbólica do multiculturalismo das migrações, nos intercâmbios e nos cruzamentos”, ressaltando a importância do “específico, seja na peculiaridade nacional ou étnica, nas interações pessoais em espaços domésticos ou na modesta

busca individual” (p.217). Em outras palavras, é imprescindível pensar o global, interagir e trocar, mas considerando e valorizando o local.

Outro aspecto fundamental é o de se pensar o público como *coletivo multicultural*, apostando num multiculturalismo além do que é proposto pela mídia e por grandes empresas internacionais, que limitam a sociedade civil à condição de mercado. Nesse sentido, o caminho passa, necessariamente, por

resgatar estas tarefas propriamente culturais de sua dissolução no mercado ou na política: repensar o real e o possível, distinguir entre a globalização e a modernização seletiva, reconstruir, a partir da sociedade civil e do Estado, um multiculturalismo democrático (p.226).

Em conexão estreita com o *multiculturalismo democrático* acenado por Canclini está o pensamento de Freire (2001), que amplia a reflexão sobre o lugar da educação na perspectiva de nos reconhecermos como sujeitos históricos e com identidades próprias

Assim, uma das tarefas da gente, como educador, é exatamente refletir sobre o que é possível. E o que é possível está histórica, social e ideologicamente condicionado também. O que é possível, por exemplo, no Recife, hoje, necessariamente não é possível em Caruaru, e vice-versa. Quer dizer, é preciso descobrir, afinal de contas, os condicionamentos históricos, sociais, políticos, etc., e que as possibilidades se dão ou não se não. E só diagnosticar essas possibilidades é uma enorme tarefa do educador e da educadora, ao lado de outros profissionais (p.171).

E daí vem outra questão básica: Como, atuando na formação de professores de arte, podemos caminhar no re-conhecimento do pensamento e das questões e produções artísticas contemporâneas e históricas do Brasil, latino-americana, africana e oriental?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Legitimando a escola como um espaço democrático para o aprendizado é preciso refutar a associação de uma maior abertura à arte nos currículos apenas como uma consequência da valorização das experiências culturais dos alunos. O equívoco nessa relação de pensar a arte como um sinônimo de cultura tem suas raízes no ainda desconhecimento dessa como campo de conhecimento, com conteúdos cognitivos específicos, passíveis de serem selecionados, organizados e sistematizados – que não significa ‘organizar’ a arte. E isso vem avançando com a atuação de professores/as de arte com uma formação que lhes permite tecer procedimentos e conteúdos significativos para o ensino de arte, seja na escola ou nos espaços alternativos. Outras questões estão relacionadas à visão restritiva que pressupõe a arte como linguagem, traduzível em palavras, e priorizando o seu viés de comunicação - nem sempre o mais importante e potente –.

A expressão ensino de arte traz em sua própria estrutura semântica uma possível dicotomia, que se revela por um aparente ‘desencaixe’ entre as ‘partes’. Nos tempos contemporâneos, ensino ainda pode pressupor algo fechado que alguém transmite a alguém, que por sua vez incorpora o que recebeu e, assim, se forma pelo outro. Já a arte não pode ser concebida como algo fechado, que caiba em gavetas, ou passível de ser contido como conteúdo com início, meio e fim, o que tem a ver com o modelo e a tradição positivista que marcou fortemente a trajetória histórica da educação.

A concepção de ensino de Paulo Freire é um dos exemplos de se pensar a educação diferente. É uma proposição que não fragmenta ou engessa, contribuindo para a percepção de espaços fundamentais para a legitimação do Ensino de Arte no processo de educação, que envolve o conhecimento e o alargamento da consciência, da compreensão, construção e interpretação de mundo. Para Freire (1996, p.23), “ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo” e não tem qualquer validade se “o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou

de refazer o ensinado”. Na sua abordagem, o ensinar-aprender como uma “experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” só faz sentido quando constrói e desenvolve o que ele chama de “curiosidade epistemológica”, ou seja, “deflagra no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (p.24).

Explicitada a compreensão de ensino-aprendizagem, os encaixes se evidenciam na possível e necessária imbricação entre ensino e arte, que por sua vez abarca sujeitos, pensamentos, procedimentos, histórias. Ou seja, Arte tem conteúdo e o seu ensino-aprendizagem é que vai possibilitar avanços, como o refinamento da imaginação, a ampliação das *fontes* de significados pessoais e um aprofundamento do diálogo (Efland, 2005). E esse campo não fica imune aos desafios que a globalização econômica catalisou para a discussão da educação de uma forma geral e discutida por Silva (1999, p.85) à luz das concepções de currículo e os seus desafios para driblar o que ele chama de diversidade cultural fabricada pelos meios de comunicação de massa. Ou seja, uma diversidade de “caráter ambíguo”, que se presentifica colada em pré-conceitos e preceitos homogeneizadores com o “privilegio da cultura branca, masculina, européia e heterossexual” (p.88).

NOTAS

1 Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96).

2 Artigo 26, parágrafo 2º.

3 A discussão sobre os conceitos do PCN, que segundo Ana Mae Barbosa, foram elaborados sob o domínio do “colonialismo espanhol” (BARBOSA, 2002, p.15) é extremamente importante, mas não será abordada diretamente por não ser o foco da pesquisa.

4 Jornal Folha de São Paulo - Caderno Sinapse – 26 de abril de 2005.

5 http://www.caef.ufrgs.br/boletim_interno/arquivos/MT10.pdf. 10 - Acesso em 10 de julho de 2006.

6 Texto editado originalmente no ‘Financial Times’. Tradução de Clara Allain, publicado no suplemento Mais! do jornal Folha de São Paulo - 20 de julho de 2008, p.6.

7 “*Strange Fruit - Why Both Sides Are Wrong in the Race Debate*”, *Oneworld Publications*, ainda não editado no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Porque e como: Arte na Educação*. [online] Disponível na Internet via

www.corpos.org/anpap/2004/textos/ceaa/AnaMaeBarbosa.pdf
Acesso em: 19 de março de 2006.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006/.

EFLAND, Arthur D. *Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno*. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005 (p. 173 -188).

FREIRE, Paulo *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. Freire, Ana Maria A.(org). São Paulo: Unesp, 2001.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Tradução de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade: Os Sete Saberes E Outros Ensaio*s. São Paulo: Cortez, 2005.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC /SEF, 1998.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Formação continuada de professores de arte: Premissas, possibilidades e responsabilidades*. Disponível em:

http://www.caef.ufrgs.br/boletim_interno/arquivos/MT10.pdf (Acesso em 05/11/2006)

SAID, Edward W. *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Edusp, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

O ENSINO DE ARTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lucia Gouvêa Pimentel

Escola de Belas Artes da Universidade
Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG)

ENSINO DE ARTE E ARTE/EDUCAÇÃO

Nos últimos tempos, a escola vem assumindo papéis que antes eram da família, seja pela própria condição da vida mais dedicada ao trabalho por parte dos adultos, seja pelas modificações que aconteceram na composição familiar. Tarefas que antes eram exclusivas da família passaram a ser responsabilidade - em muitos casos exclusiva - da escola, tais como hábitos de higiene pessoal, de alimentação, e de boas maneiras, bem como a de ida a programas culturais. No entanto, nem sempre a escola está devidamente preparada para essa mudança.

Isso, por vezes, tem como consequência um desligamento da família enquanto educadora, deixando somente por parte da escola a tarefa - que deveria ser compartilhada - de educar. Assim, a tarefa da professora se intensifica, pois tem que investir mais em sua própria formação para que possa cumprir devidamente suas funções.

Cullen (1997) considera que cabe à escola formar competências, uma idéia que parece ser comum aos estudiosos espanhóis responsáveis pela mudança curricular em seu país. Nesse sentido, a demanda social será para que a escola providencie não somente a competência de conhecimentos e a competência tecnológica, mas também a competência ética. Isso porque, segundo ele, a educação está diretamente ligada à normatização, à ética e à política.

O ponto de vista ético, a visão científica, o crescimento pessoal, a participação cidadã - que são competências que a escola deve formar - são os resultados de complexos processos de construção social e

histórica que necessitam ser ensinados intencionalmente (p.93).

Competências são definidas, curricularmente, por este autor, como sendo as capacidades complexas, integradas em diversos graus, que a escola deve formar nos indivíduos, para que possam desempenhar-se como sujeitos responsáveis em diferentes situações e contextos da vida social e pessoal, sabendo ver, fazer, atuar e desfrutar convenientemente, avaliando alternativas, elegendo as estratégias adequadas e comandando as decisões tomadas (p.93).

Entende-se que essa formação de competências não se dá isoladamente em cada disciplina escolar, mas sim no conjunto delas. Sendo Arte uma área de conhecimento, que constitui “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB9394/96, Art.26º, §2º), deve ser ensinada/aprendida devidamente de forma a contribuir na formação integral da aluna. E essa formação integral é um direito da aluna - e não uma benesse da escola - e precisa ser devidamente atendido.

Dois são os pontos de referência para o ensino de Arte na escola. O primeiro se refere ao fato de que a educação básica é o tempo de construção de conhecimentos e, principalmente, de elaboração de raciocínios pertinentes a cada área de conhecimento. Assim, a escola, nessa etapa, não se destina a formar matemáticas, geógrafas ou artistas etc., mas a trabalhar os modos de raciocínio matemático, geográfico ou artístico etc..

O outro ponto é que todas as educadoras deveriam ter desenvolvido esses raciocínios na educação básica em sua formação acadêmica, sendo a educação superior a instância para o aprofundamento de sua formação inicial na área que elege para sua atuação profissional. É importante salientar que Arte, enquanto área de conhecimento, tem vários campos de expressão e é preciso que

o investimento seja feito no campo com o qual a professora mais se identifica: artes visuais/audiovisuais, dança, música ou teatro. Remonta aos tempos da ditadura militar (1964-1985) o senso comum de que Arte é uma área de formação de professoras polivalentes. Sendo intencional esse posicionamento pelo regime militar, com a finalidade de minimizar o potencial de pensamento crítico e de expressão dos indivíduos, faz-se mister reconfigurar essa postura, direcionando-a para a valorização do conhecimento em arte como específico em cada um dos seus campos.

A professora de Arte é, primeiramente, uma pessoa imersa no universo artístico e cultural, mas isso não significa que deva ter uma formação superficial; ao contrário, deve ter uma sólida formação em um dos campos de expressão, para poder ensinar bem esse campo e participar ativamente da vida cultural, convivendo constantemente com os outros campos. Assim poderá entender a abrangência da arte e poderá compartilhar com seus pares os conhecimentos construídos. Atividades multi ou interdisciplinares são bem vindas, desde que preservem a construção de conhecimentos e o desenvolvimento do raciocínio em Arte.

Não há disciplina escolar que se limite a si mesma, assim como não há disciplina escolar que seja somente apoio para outras. Ao proporcionar aprendizagem específica de um campo do conhecimento, abre-se espaço para o pensamento da inter-relação com outras disciplinas. É o conjunto formado pelos conhecimentos e pelos modos de raciocínio específicos de cada área nesse conjunto que vai propiciar a formação integral do sujeito.

Com relação à presença da arte na educação, há distinção entre ensino de Arte e arte/educação. Denomina-se *ensino de arte* a ação que tem como propósito precípuo o ensino/aprendizagem de competências em arte. O espaço curricular escolar é o privilegiado para esse ensino, mas há outros espaços em que projetos de ensino têm esse foco. Como já foi dito, para o ensino da disciplina Arte a professora deve ser especializada em uma das expressões artísticas: artes visuais/audiovisuais, dança, música ou teatro.

Arte/educação refere-se a ações em que o foco não é o ensino de arte, mas o uso de atividades artísticas como meio para consecução de outros objetivos, comumente de funções sociais comportamentais. É o caso da maioria dos trabalhos feitos em organizações não governamentais (ONGs), projetos comunitários etc.

O ensino de arte é uma tarefa extremamente complexa, porque lida com questões materiais, instrumentais e conceituais do que seja aprender e ensinar arte, do que seja a própria questão da área do conhecimento Arte e, inerentemente, com a questão emotiva, sensível e afetiva das alunas. Para dar conta dessa complexidade, é preciso que a professora tenha preparo inicial e também continue, ao longo da vida, buscando meios e referenciais para sua atuação.

Por isso, há necessidade de que tanto a professora de Arte quanto a arte/educadora tenham tempo de pensar e experimentar questões de arte e possam estar em conexão constante com a construção de conhecimento na área.

O ENSINO DE ARTE DESDE A EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA

Estudos orientados e encomendados pela UNESCO destacam a necessidade de se desenhar políticas para o enfrentamento dos desafios que a questão docente levanta como estratégia para a melhoria da qualidade da educação. Ela abrange três dimensões, a saber:

ações destinadas a melhorar o perfil dos aspirantes ao exercício da profissão docente;

estratégias destinadas a elevar a qualidade da formação inicial dos professores e a garantir formação contínua e permanente em serviço;

estabelecimento de pautas da carreira docente, que permitam a ascensão na categoria, sem o abandono da sala de aula.

Considerando que a formação da professora - como de todas as outras profissionais - se inicia na educação básica, é importante

que seu percurso escolar seja trilhado de forma a proporcionar-lhe experiências e vivências significativas em todas as disciplinas, inclusive Arte.

Conhecimento é uma construção e não uma aquisição. Supõe oportunidade de ter acesso à informação e supõe um movimento interno que torne significativa essa informação para que possam ser tomadas decisões não a partir do que está na moda ou do que outras pessoas fazem, mas com base nos próprios pensamentos e na autonomia de vontade. Os saberes são construídos a partir do conhecimento. Os saberes em arte pressupõem, portanto, um trabalho de informação e de conhecimento – a cargo do ensino de Arte - que faz parte do trabalho de educação em arte.

A educação em arte não pode ser feita isoladamente. Ela depende da ação educativa de todas as áreas de conhecimento em um conjunto harmonioso, que respeite as especificidades de cada área, mas que também tome como diretriz que potencialidades como criatividade e criticidade não são somente possíveis de emersão em Arte, mas em todas as áreas.

E mais: é preciso que as educadoras tenham como certeza de que todas as crianças e jovens possuem essas potencialidades e são capazes de lidar com elas em igualdade de condições - embora não necessariamente com as mesmas produções -, desde que tenham as mesmas oportunidades de educação. Quando essas potencialidades não são reconhecidas, fica patente que a carência não é das crianças e jovens, mas sim de um sistema educacional que não consegue tratar as diferenças como possibilidades de desafio, que, mais do que ser questão de culpa ou de sorte, é questão de investimento e de vontade política.

Ensinar arte significa possibilitar experiências e vivências significativas em apreciação, reflexão e elaboração artística. Para isso, é necessário que a professora tenha também uma base teórica que lhe possibilite a ampliação de pensamento, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus/suas alunos quanto para propiciar momentos significativos que possibilitem encontrar novos processos

individuais e coletivos.

Os estudos recentes na área da aprendizagem têm demonstrado que várias são as formas de aprender, sendo que a aprendizagem não é um fato individual, mas se realiza no coletivo, horizontal e verticalmente. Isso quer dizer que vários são os fatores que contribuem – ou não – para que uma criança ou jovem aprenda. E esses fatores são das mais variadas ordens. A escola é um espaço privilegiado instituído pela sociedade construir conhecimentos e para sistematizar determinadas aprendizagens, uma vez que as informações, hoje, estão bastante disseminadas.

Contemporaneamente, estudos já demonstram que os estágios de desenvolvimento da criança, antes taxados como espontâneos, padronizados e de responsabilidade individual, acontecem de forma integrada com as aprendizagens a que ela está submetida. Isso muda o foco da questão, passando-a da condição individual para a condição coletiva. E mais: só acontece a aprendizagem quando há criação de sentido, isto é, quando a informação for significativamente consistente para que ganhe significância para a criança.

Repetir ou treinar habilidades que nada significam para a aluna é uma ação que não promove aprendizagem. Da mesma forma, atividades lúdicas só “para passar o tempo até que algo importante possa ser aprendido” ou “para relaxar das outras aulas” não dizem respeito às aulas de Arte. O ensino de arte deve possibilitar a todas as alunas a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do contextualizar e do fazer arte.

É importante que a instituição escolar esteja preocupada com a formação integral das alunas. Arte, enquanto área de conhecimento, além de ser um modo de pensar, de chegar a produções inusitadas e estéticas, de propor novas formas de ver o mundo e de apresentá-las com registros diferenciados, é também uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, sócio-econômico, histórico, político etc.

ARTE E A FORMAÇÃO DA PROFESSORA

A educação escolar é um processo de formação, tanto para professoras quanto para alunas. O processo ensinar / aprender pressupõe cumplicidade e colaboração, pois envolve movimentos externos – ambiência, herança cultural, por exemplo – e movimento interno do sujeito que ensina / aprende. Nele estão presentes valores éticos e julgamentos.

De maneira geral, todas as professoras trabalham, em sala de aula, com espacialidade corporal, com entonações tonais de voz, com elaboração de imagens etc. e, portanto, deveriam estar preparadas para lidar com esse conjunto em todas suas dimensões de forma adequada. Essa já é a primeira contribuição que o ensino/aprendizagem de arte dá para as professoras das diversas disciplinas. Saber se posicionar frente e entre as alunas, colocar adequadamente sua voz com modulação efetiva para cada ocasião, elaborar ou fazer escolha de imagens mais adequadas para cada conteúdo são competências docentes que estão presentes no dia-a-dia da professora.

Para alguém que pretende ser professora de Arte, o processo de formação inicial será específico no eixo acadêmico-científico e metodológico, havendo compartilhamento com alunas de outras áreas de conhecimento na formação pedagógica. Este assunto já foi tratado em outras publicações. Este texto trata da participação do ensino de arte na formação da professora de 1º ao 6º ano do ensino fundamental, onde não é necessária a presença de professora especialista em Arte por lei, embora isso seja desejável.

Quando a aluna ingressa na educação superior com uma boa bagagem de conhecimentos em arte construídos na educação básica, é necessário que aprofunde esses conhecimentos para que esteja capacitado a ensinar Arte. Nesse sentido, é preciso que os cursos de formação de educadores infantis e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental tenham em seu corpo docente professoras especialistas nas diversas áreas de expressão artística e carga horária suficiente para que ocorra esse aprofundamento.

No entanto, sabemos que na realidade, hoje, são minoria as alunas nessa condição. A maioria cursou, durante a educação básica, a Educação Artística superficialista e polivalente ou - pior ainda - teve essas aulas substituídas por conteúdos de outras disciplinas por falta de professoras especializadas em Arte.

Neste caso, seria necessário um maior tempo a ser dedicado à disciplina Arte nos cursos de formação de professoras de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, além de haverem docentes formados nas modalidades artísticas para lecionar. Caso contrário, reforça-se o círculo perverso: quem não aprendeu Arte na educação básica tem poucas chances de aprender na educação superior e vai dar aulas do que não sabe para alunas da educação básica, que vão chegar ao curso superior sem os conhecimentos necessários à sua formação integral.

Os significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes para garantir o aprendizado dos estudantes e ampliar seus horizontes. Em arte, há necessidade de ampliar, nos educandos, o âmbito e a qualidade da experiência estética. Sendo a arte parte integrante da cultura, sua incorporação nas escolas é uma das estratégias mais poderosas para a construção de uma cidadania multicultural, já que facilita o conhecimento e o desfrute das expressões artísticas de diferentes culturas, o que submerge as alunas no reconhecimento e respeito à diversidade cultural e pessoal.

A vivência de experiências estéticas significativas depende de intencionalidade responsável, já que a aprendizagem em arte constrói não só conhecimentos específicos na área, como também auxilia na construção da personalidade e de valores do próprio sujeito aprendiz. A arte deixa, então, de ser uma ferramenta educacional para ser um motivo de vida e de exercício de cidadania. Fruir, contextualizar e fazer arte fazem sentido não porque podem distrair as alunas ou deixá-las relaxadas, mas sim porque são vivências essenciais para a construção de conhecimento.

A escola faz parte do cotidiano do aluno e as experiências e vivências que ela propicia ajudam a compor o repertório desse

cotidiano. O desafio é saber como eleger o que vai ser selecionado para ser trabalhado e que possa detonar processos e percursos significativos na formação da aluna enquanto sujeito e enquanto parte do grupo.

Para tanto, é necessário que o currículo dos cursos de formação de professoras de educação infantil e de primeiros anos do ensino fundamental tenham, em seu bojo, as bases de formação artística, a oportunidade de vivenciar a elaboração de obras de arte - ou seja, que haja um tempo dedicado ao ateliê no currículo - e também a oportunidade de ir a exposições e eventos.

A educação em arte tem muito a contribuir com o incentivo a novas formas de pensar e de agir das professoras e das alunas.

Somos indivíduos culturais - e, portanto, políticos. A responsabilidade das escolhas feitas em relação à formação integral da aluna é grande, uma vez que elas refletem qual a concepção de mundo e de humanidade está presente. Assim sendo, as ações em sala de aula reverberam para muito além da escola, por muito mais tempo que o do percurso escolar.

É sobre essa responsabilidade que recai na formação de professoras que sejam aptas a colaborar na tarefa de transformar o conjunto de conhecimentos e experiências em algo apreendido e aprendido como valor; que sejam capazes de criar, produzir, pesquisar, teorizar, educar, provocar, refletir, construir trajetórias e aceitar desvios.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. Tereza M do. Metodologia de Pesquisa. In AMARAL, M.T.M.; OLIVEIRA, I.E.A.; MORAES, E.L.. *Metodologia de pesquisa e didática do ensino superior*. Curitiba: MEC/Seed, 2001. p. 01-87. UNIREDE.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. *Um Olhar apreciador não se ganha de presente*. [http:// www.geocities.com/Broadway/Wing/6103/olhar.html](http://www.geocities.com/Broadway/Wing/6103/olhar.html)

BARBOSA, Ana Amália T.. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e integração. In: FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, S. P.: Papyrus, 1994.

BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. (org) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.

BOUGHTON, Doug. Da teoria à prática: avaliação do aprendizado nas artes visuais. VIII Encontro: *A compreensão e o prazer da Arte*. SESC Vila Mariana, São Paulo, 1998.

BRZEZINSKI, Iria (org.) *Formação de professores, um desafio*. Goiânia: UCG, 1996.

CANEN, Ana. Formação de professores: diálogo das diferenças. In *Ensaio: avaliação de políticas públicas*. Rio de Janeiro, v.5, n.17, p. 477-494, out/dez 1997.

CULLEN, Carlos A. *Crítica de las razones de educar*. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós, 1997.

EFLAND, Arthur D. *Art and cognition: interating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College and National Art Education Association, 2002.

EISNER, Elliot. *The arts and the creation of mind*. Yale: Yale University, 2002.

OSTROWER, Fayga.. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1993. 187p.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. (org.). *Som, gesto, forma e cor: dimensões da Arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1995.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Limites em expansão: licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1999.

PIMENTEL, L. G.; CUNHA, E.J.L.; MOURA, J.A.. *Proposta Curricular - Arte*. Ensino Fundamental e Ensino Médio. 2006. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br>

O MORRO E O SONHO – MÚSICA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Cecília Cavalieri França

Escola de Música da UFMG

O MORRO

Falas de sala de aula, curso de Licenciatura em Música, UFMG, 2009:

- O que as crianças do morro ouvem?
- Tiros.

Cenas de sala de aula, Escola Municipal, Rio de Janeiro, 2010:

Um professor experiente, carioca experimentado, passa uma semana agachado com seus alunos no salão de um lindo casarão cravado aos pés de uma favela, controlando o pânico e os gritos das 150 crianças - algumas, apavoradas, temendo pelos seus familiares.

O SONHO

Música: arte dos sons, linguagem das emoções, experiência estética que prescinde de palavras. *Formação:* processo (e produto) de dar forma, constituir, educar, instruir, aperfeiçoar, desenvolver. *Educador:* aquele que promove o desenvolvimento individual e social da criança; que instrui e aperfeiçoa suas faculdades humanas.

O MORRO E O SONHO

Representar a música neste painel é uma grande responsabilidade, tamanhos os desafios que cercam o casamento entre música e educação. Precisamos discutir a relação, entender por

que devemos nos ocupar em fazer e ensinar música, corrigir distorções históricas que acarretaram danos irreparáveis, dialogar, aprender mutuamente e traçar estratégias comuns para formação docente.

Possivelmente, metade dos participantes deste evento chegou aqui ouvindo música nos seus aparelhos de celular, MP3 ou similar. Por que ensinar música, uma prática social universal, unânime, tão antiga quanto o próprio homem, que canta, dança, assovia, bate palmas, marcha, celebra, diverte-se, acalma-se, anima-se, chora e ri ao longo de toda a sua vida? Se a música faz parte da rotina das pessoas, por que espremê-la numa grade curricular já tão concorrida? Bem, pelo mesmo motivo que valida a inclusão das demais disciplinas como química, física ou matemática. Disciplinas escolares são sistematizações de práticas humanas e representam diferentes maneira de nos relacionarmos com o mundo, de compreendê-lo e nele intervir. Valendo-se do senso comum ou do conhecimento tácito e intuitivo, cozinheiras praticam química quando testam o fermento dos bolos; motoristas praticam física quando desaceleram para dobrar a esquina; camelôs praticam matemática quando negociam com o freguês. Mas o propósito da educação formal é avançar além do senso comum através das várias janelas pelas quais o conhecimento se manifesta. Música é uma dessas janelas, uma área de conhecimento que avança muito além do que julga o senso comum.

Atividades rotineiras como ouvir música, decorar, cantar e dançar envolvem habilidades sensoriais, perceptivas, físicas, cognitivas e expressivas altamente refinadas. Com base nos avanços tecnológicos dos exames de neuroimagem, a Neurociência qualifica a música não como algo periférico, eventual ou decorativo, mas como uma atividade essencial da vida humana, fruto de uma longa adaptação evolutiva. Genes “musicais” podem ter sido selecionados no decorrer da evolução graças aos benefícios trazidos por essa prática na promoção do bem-estar, da reprodução e da sobrevivência da nossa espécie (Trehub, 2003). Pesquisadores acreditam que a música seja uma fonte primordial de prazer para o nosso cérebro. A ela são creditadas nossas primeiras memórias, registradas já na vida intra-

uterina, e também as últimas lembranças, aquelas que permanecem quando todas as outras já se dissiparam.

Hoje, computadores monitoram ao vivo e a cores o cérebro de músicos em funcionamento, revelando as regiões devotadas ao processamento musical. Sabe-se que diferentes centros neurais processam diferentes tipos de informações sonoras. A prática musical afeta tanto a morfologia quanto a fisiologia cerebral, tornando o cérebro do indivíduo praticante diferente dos daqueles que não o fazem (Pascual-Leone, 2003). Schlaug (2003) descobriu que a metade anterior do corpo caloso é significativamente maior em músicos, especialmente naqueles que começaram o treinamento musical antes dos sete anos de idade. Sabe-se também que quanto mais diversificada a prática musical, mais abrangentes e consistentes as conexões entre diferentes regiões corticais (Altenmuller, 2003). Há duas décadas, Gardner (1983) defendia o *status* da música como um tipo específico de inteligência, uma competência relativamente autônoma que se desenvolve espontaneamente na primeira infância. Mas se a predisposição à música é inata, o papel do ambiente é cultivá-la. Inúmeras habilidades se desenvolvem espontaneamente nos primeiros anos de vida. Mas a partir dos anos escolares, o ritmo desse desenvolvimento declina se não houver o devido estímulo do ambiente.

Correntes de filosofia e sociologia também endossam a prática musical na formação do indivíduo. Música é uma forma simbólica peculiar (Swanwick, 1994), com sua forma específica de articulação, reflexão e exposição de idéias e significados. Ela é um campo do conhecimento no qual a expressão é múltipla, o que permite à criança exercitar a criatividade, tomar decisões e exercer sua autonomia. Além dos ganhos musicais propriamente ditos, existem outros inegáveis no que tange à capacidade de abstração, percepção, imaginação, comunicação e socialização. Certamente, por meio da música inauguram-se novas possibilidades de expressão simbólica para o indivíduo, modos de dar forma à percepção subjetiva do mundo, de conhecer a si mesmo e construir outros mundos possíveis, imaginários.

A música se revela, ainda, como forte elemento de construção, manifestação e re-significação da identidade do indivíduo (Frith, 1996; MacDonald; Hargreaves; Miell, 2002). A partir da música que se ouve - ou se pratica – podem-se desfiar biografias e autobiografias, visitar memórias e resgatar, para muitos, impressões do próprio “eu”. Torres (2003), em sua tese de Doutorado, discorre a respeito da construção de (auto)biografias musicais de alunas de um Curso de Pedagogia e de como tais memórias são implicadas em sua prática pedagógica. Jovens assumem o gosto musical (e também a rejeição) quase como uma bandeira de time de futebol. Gostar de tal banda, tal cantor ou estilo fazem-no parte de uma tribo, onde só entram afins. O problema é que, muitas vezes, tais escolhas não ocorrem por opção, mas por falta de opção. O “gosto” é moldado pela indústria cultural, que cria e repete fórmulas banais que se tornam *hits* que grudam na memória, a qual, por sua vez, passa a rejeitar modelos que demandem uma escuta consciente e autônoma. Quando o leque de opções de escuta se abre, amplia-se o horizonte estilístico. As escolhas passam a ser qualificadas.

Se a atividade musical cotidiana, além de prazerosa, pode render tantos dividendos, o que dizer da prática mais sistemática e diversificada, que contemple a criação musical, a escuta variada, o entendimento dos diferentes processos de produção musical, das funções da música em diferentes contextos e espaços, a experiência de tocar um instrumento (ainda que feito de sucata), de ser parte de um grupo musical, de opinar, escolher, crescer dentro de um universo sonoro ilimitado? Ecoando Delors (2004), todo aluno merece a oportunidade de aprender a ser, conviver, conhecer, fazer, desenvolver habilidades e competências, dominar linguagens, compreender fenômenos, construir argumentações, solucionar problemas *em música*. Dentro do currículo, ela dialoga com todas as outras áreas do conhecimento, pois toda peça musical é um produto social, cultural, temporal, contém relações matemáticas, espaciais, acústicas, permitindo incursões pela história, geografia, religião e cultura.

Mas ensinar música na contemporaneidade, quando episódios

de “morto-vivo” deixaram de ser brincadeiras de criança e se tornaram sobressaltos de vidas reais, é uma experiência que desafia os limites pedagógicos, psicológicos e criativos do educador mais preparado. Que música, que formação e que educador esses tempos demandam?

A ESPADA E A LEI

Começamos pelo educador. A LDB 5692/1971 sugeria que o valente polivalente dominasse as várias linguagens artísticas a ponto de ensiná-las. A expressão “ensino de Arte” na Lei 9394/96 ainda guarda reminiscências da anterior, e pouco repercutiu na inclusão da música no ensino. Persistem a indefinição, a ambigüidade e possibilidade de diferentes interpretações (Penna, 2008b, p.127), p. Na prática, Arte é quase sinônimo de artes visuais. No ensino médio, a situação é ainda mais crítica, pois Arte figura de forma inespecífica como disciplina “potencial” da área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (Brasil, 1999). Um dos reflexos de determinações tão genéricas e descomprometidas pode ser percebido nas provas do ENEM, que tocam apenas tangencialmente a nossa disciplina e propagam impressões equivocadas sobre o conhecimento da área, limitadas ao reconhecimento da função e do valor da arte em sua diversidade cultural. As duas questões das provas do ENEM que foram anuladas em 2009 ignoram as dimensões perceptivas, práticas e criativas da música e superestimam aspectos conceituais; uma delas é calcada no senso comum e, a outra, consiste de um imbróglio matemático em tornos de compassos e divisão rítmica que não tem nada de musical!

Mas há esperança! Graças ao trabalho do Grupo de Articulação Parlamentar “Quero educação musical na escola”, que reuniu milhares de artistas e educadores de todo país, foi homologada em agosto de 2008 a Lei 11.769, que tornou a música “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, do ensino de Arte (Art. 26, § 6º), determinação que deve ser cumprida até o ano de 2012 (Art. 3º). Embora a aprovação da lei tenha sido uma vitória, a música ainda permanece como conteúdo,

não como disciplina, e “subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes” (Penna, 2008b, p.133). A decisão sobre a modalidade artística continua sendo delegada às escolas. Por vezes, as áreas concorrem entre si; em outras, a opção por uma ou outra é balizada pela oportunidade ou disponibilidade de tal profissional, e nem sempre substanciada no projeto pedagógico das escolas.

Mais lenha para a fogueira: o parágrafo único do Art. 62, que dizia: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”, foi vetado. O veto, além das implicações práticas, revela a celeuma de equívocos que cercam as concepções sobre música e educação. A LDB em vigor recomenda que os anos iniciais do Ensino Fundamental estejam a cargo de unidocentes, indivíduos que, durante toda a infância e adolescência, percorreram sistematicamente os caminhos da matemática, das ciências, da geografia, da literatura, mas não os da música. Esta esteve presente, sim, nas festinhas, celebrações, homenagens e horas cívicas. Como adorno, não como área do conhecimento. Como coadjuvante no processo de alfabetização, não como protagonista. Como meio de controle, não de reflexão. Como atividade de repetição mecânica, cantada, não de criação e crítica – o que de melhor ela poderia oferecer a uma personalidade em desenvolvimento? Que oportunidade os membros daquela geração (e que hoje atuam no ensino fundamental) tiveram de experimentar a música como forma de conhecimento, como sistema simbólico, como processo e produto criativo único em sua natureza não conceitual? Se a música está oficialmente ausente dos currículos há duas décadas, quem irá, agora, ensiná-la? Músicos sem formação pedagógica ou pedagogos sem formação musical? Pela justificativa do relator do veto, tanto faz: ambas as alternativas são aceitáveis. Vejamos as razões apresentadas por sua Excelência:

“No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais

atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.” (DOU, 19 de agosto de 2008).

Obrigada pela resposta, Excelência: músicos sem formação pedagógica, sejam eles autodidatas ou formados nos bacharelados em instrumento (mesmo que a LDB 9.394 determine a obrigatoriedade do diploma de Licenciatura). E mais:

“Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.” (DOU, 19 de agosto de 2008).

Copiado, Excelência, pedagogos sem formação musical também são elegíveis. Então, como ficamos: banalizamos a música ou banalizamos o processo educacional? As justificativas do senhor relator são uma falácia, um atestado de desconhecimento, desconsideração e desrespeito com a nossa área, com a música, com a educação, com os profissionais envolvidos e com as crianças. O estabelecimento de “formação específica para a transferência de um conteúdo”, tem precedentes, sim, senhor: o ensino médio demanda especialistas formados nas modalidades artísticas específicas (Brasil, 2006b). Unidocentes e especialistas em educação musical (licenciados em música) têm atuado em segmentos distintos: os primeiros, na educação

infantil e ensino fundamental I, e os últimos, no ensino fundamental II e médio. Se os unidocentes não tiveram a oportunidade de desenvolver competências para ensinar música, que os licenciados em música sejam convocados – pelo menos, por enquanto! Mas seria necessário um exército deles, e nem temos um destacamento! Mesmo que se multiplicassem as vagas dos cursos de Licenciatura em Música ainda haveria um *déficit* enorme. Tal argumento – este, sim, procedente – não foi mencionado pelo relator do tal veto.

Determinações legais podem resultar inócuas se não forem ouvidas as recomendações dos estudiosos, se não considerarem o micro universo das escolas e se não forem tomadas medidas que criem condições para sua efetivação. A Lei não será consolidada sem diálogo, sem flexibilidade, sem concessões. Tampouco, sem investimento em recursos humanos e materiais, como alerta Sobreira (2008). Regulamentações deverão ser feitas localmente, nos conselhos estaduais e municipais. Cada sistema educacional decidirá de que forma administrar as questões colocadas na lei: fundamentos, objetivos, conteúdos, carga horária, qualificação profissional. Será necessário negociar o disputadíssimo espaço da grade para fazer caber mais uma atividade. Talvez, seja premente enfrentar a ampliação da jornada escolar, já prevista na LDB. Será necessário realizar um diagnóstico prévio que inclua levantamento das atividades já realizadas em escolas públicas e privadas, da vocação de cada localidade, da previsão do número de egressos dos cursos de Licenciatura nos próximos anos. O caminho é instalar fóruns de discussão permanentes nos âmbitos político, educacional e social, construir políticas que promovam a formação dos profissionais e sua garantam sua efetivação via concursos. Não vamos nos contentar com uma caricatura de educação musical. É permitido a alguém que mal distingue os pontos cardeais ensinar geografia? Ou matemática, àquele cujo conhecimento não avance além operações básicas? Por outro lado, de que valeria um exímio violinista numa sala com 30 crianças dispostas a usar o arco do violino como espada?

FORMAÇÃO MUSICAL DO EDUCADOR, FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO MÚSICO

Quais são as perspectivas? Dentro de dez a quinze anos uma geração terá sido educada musicalmente na escola, o que projeta um cenário totalmente diferente do atual: generalistas com antecedentes musicais. Em curto prazo, podemos traçar estratégias de transição. Por exemplo: inicialmente, o especialista dá aula e o generalista observa; num segundo momento, o especialista treina o time de generalistas de uma escola e estes passam a conduzir algumas atividades e dar continuidade a uma unidade de ensino; finalmente, o especialista supervisiona e o generalista assume as aulas. De toda forma, o maior impacto da obrigatoriedade do ensino de música se dará sobre os cursos de Pedagogia, aos quais caberá oferecer uma formação musical inicial, a princípio, e eventualmente, a formação pedagógico-musical que capacite os educadores do Ensino Fundamental I (nos segmentos subseqüentes, é indispensável a participação do licenciado em música).

O tema tem sido amplamente discutido na literatura da área de educação musical. Werle e Bellochio (2009) realizaram um mapeamento dos trabalhos a respeito da música na educação básica nas publicações da Associação Brasileira de Educação Musical. Dos trabalhos encontrados, 70% têm como tema a formação inicial ou continuada dos unidocentes (p.34). Outros enfocam a formação continuada, cursos para professores em serviço e a repercussão destes na atuação dos docentes. Dois pontos são recorrentes nos trabalhos: a necessidade de parcerias entre professores especialistas e não especialistas e a necessidade de se promover a formação musical e pedagógico-musical dos professores já atuantes (p.33). Poucos cursos do país contemplam a formação musical em suas grades curriculares. Figueiredo (2004, p.58) investigou a presença da música em 19 cursos de Pedagogia e constatou que a maioria deles oferece apenas uma disciplina de artes com carga horária média de 60 horas, conservando a ideia da polivalência. Na maioria dos cursos, a música não aparece sequer entre as optativas. Por outro lado, desde 1984 o curso de

Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (RS) inclui em sua grade curricular 90 horas/aula em disciplinas obrigatórias de música.

Outras frentes de trabalho incluem programas de formação complementar, formação continuada, atualização e reciclagem. A articulação entre formação e a atuação é essencial (Sobreira, 2008; Penna, 2008a) para suprir necessidades específicas e promover o debate sobre os desafios da prática. Diversos programas de educação continuada acontecem no âmbito das universidades. Na UFMG, o Projeto Maria Fumaça, coordenado por mim, em 2006 incluiu um curso de extensão de 60 horas para educadores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e cursos de curta duração em diversos contextos (França, 2006). Souza, Hentschke e Wolffenbuttel (2004) também relatam experiências de um Curso de Formação Continuada em Música em Porto Alegre no ano de 2003, com 120 horas de duração. Queiroz e Marinho (2007, p.73-74) realizaram um curso na Universidade Federal da Paraíba com oficinas temáticas envolvendo aspectos conceituais, práticos, teóricos, criativos e performáticos, com o objetivo de apoiar o trabalho dos unidocentes. Figueiredo (2004b) relata resultados positivos de cursos para educadores sem educação musical prévia que, por meio de atividades simples, puderam compreender “vários aspectos musicais”. Beineke (2004, p.39) apresenta a proposta do NEM (Núcleo de Educação Musical) da UDESC, que promove a inserção da música em escolas, produção de material didático, formação continuada de professores em serviço, e políticas de absorção dos licenciados.

Embora a licenciatura em música prepare profissionais para a educação básica, a maioria dos egressos tem atuado em escolas especializadas, seja por motivações financeiras ou pela falta de concursos para a habilitação específica. Precisamos trabalhar no sentido da construção de uma identidade na qual o educador musical se reconheça. Concordo com Penna (2008b, p.145; 155): a educação musical precisa “reconhecer a escola regular de ensino fundamental e médio como *um espaço de trabalho seu*” e comprometer-se com ele para que seu valor na educação de todos possa ser reconhecida e valorizada. Precisamos negociar, também, para que os editais

dos concursos para professores contemplem as várias modalidades artísticas. Grossi (2007, p.43) observa que as provas dos concursos têm uma perspectiva generalista e não contemplam conhecimentos próprios das licenciaturas. Qual o sentido, então, das habilitações específicas? Neste momento, músicos e pedagogos precisam cooperar, aprender juntos, pensar estratégias e empreender ações conjuntas. Como aponta Figueiredo (2004, p.60), “especialistas e generalistas poderiam ser preparados para entender a escola nas suas múltiplas perspectivas”. Autores defendem a aproximação entre os Cursos de Licenciatura em Música e os de Pedagogia (Bellochio, 2002; Bellochio et al, 2006). Temos muito a aprender com “professores não especialistas em música, mas especialistas no ensino de crianças” (Werle; Bellochio, 2009, p.30).

Por outro lado, além do repertório de saberes pedagógicos, educacionais, disciplinares e práticos, que Tardiff (2002, p.49) chama de “cultura docente em ação”, o valente unidocente deverá desenvolver competências em música. Isso significa, como em Fleury e Fleury (2000), “saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades” musicais. A formação pedagógico-musical também é apoiada por fundamentos filosóficos, estéticos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos e metodológicos específicos. A própria gestão da aula de música é diferente das demais disciplinas, pois os conteúdos são concretizados “através de comportamentos tais como cantar, bater palmas, gesticular e movimentar-se” (Russell, 2005, p.77). Que saberes e habilidades definem competência em educação musical?

MULTIPLICIDADE DE SABERES, MULTIPLICIDADE DE CENÁRIOS

O território musical é muito vasto. Há inúmeras maneiras de se envolver efetivamente com a música: da banda de rock à orquestra sinfônica, dos brinquedos cantados à improvisação de jazz, da percussão com galões de água ao canto coral, o cardápio é variadíssimo. Multiplique-o pela pluralidade de contextos e cenários e

possíveis e ... ficamos perdidos. A legislação ajuda pouco, ou talvez, comprometa-se pouco. Os PCNs são genéricos; as LDBs, lacônicas. Mas sugerem que os conteúdos sejam específicos aos contextos; os repertórios e modalidades, afeitos às diversidades regionais.

Se existe um corpo de saberes e competências em música, cabe a nós, especialistas da área, explicitá-los. Apenas para localizar o leitor não-músico, segue uma listagem de conteúdos, um esboço plausível, mas não exaustivo, de conteúdos musicais. Dos elementos da duração do som: pulso, ritmo, acento, duração relativa de curto e longo, andamento (rápido/lento), acelerando e desacelerando, regularidade e irregularidade, compasso, figuras rítmicas, divisão rítmica, padrões rítmicos. Das alturas: grave e agudo, subida e descida, melodia, escala, intervalo, acorde, modo, funções harmônicas básicas. Da intensidade do som: fraco, forte, crescendo, decrescendo, poluição sonora, ecologia sonora e acústica. Silêncio! Os timbres: corporais, vocais, do cotidiano e da natureza, instrumentais, alternativos, construção de instrumentos, grupos instrumentais. Textura: muito, pouco, solo, vários. Estrutura: começo, meio e fim, igual e diferente, repetição e contraste, surpresa e monotonia, variação, frases, seções, introdução, desenvolvimento, *coda*, acompanhamento, pedal, *ostinato*, cânone. Estilo e significado: caráter expressivo, cultura, contexto, gêneros, grupos sociais, tradições populares, músicas do mundo, compositores e obras, história da música, mídia, crítica, denúncia. Notação musical: espontânea, gráfica, alternativa, convencional; notas musicais, ordenações, pentagrama, claves, sinais gráficos. Tecnologia: softwares de notação musical, gravação, edição; produção, mercado e profissão. Todos esses conteúdos ocorrem em música de maneira integrada, simultânea, e não linear. Toda obra e experiência musical mobiliza inúmeros elementos ao mesmo tempo. Gostaria de convidá-los a experimentar um mundo de sonoridades, sensações e saberes através de uma canção: *O morro e o sonho* (disponível em www.ceciliacavalierifranca.com.br). Que elementos musicais podem ser apreendidos? O mais lhe chama a atenção? Como são as vozes e como elas se alternam? Quais instrumentos tocam na introdução? Quais as diferenças entre as duas partes ou estrofes? Como é o

caráter e como ele lhe afeta? Que significados a letra sugere? Quer ouvir de novo? Por quê?

A partir da participação ativa por meio da criação, performance e apreciação musicais, o aluno não apenas trava contato com os conteúdos, mas os elabora, re-elabora e sistematiza. Conteúdos e habilidades vão se somando paulatina e cumulativamente por meio de inúmeras modalidades: exploração sonora, criação, arranjo, realização de jogos e brinquedos cantados, parlendas, sonorizações de histórias, performance vocal e instrumental em conjuntos de percussão, improvisação, escuta de diferentes estilos, reflexão, análise, escrita, etc. Vão-se construindo competências básicas (como identificar, localizar, discriminar, representar), operacionais (estabelecer relações, classificar, ordenar, compor, interpretar, justificar) e globais (emitir juízo, analisar, avaliar, criticar, julgar, explicar, generalizar). A complexidade e a quantidade de competências crescem obviamente ao longo da educação básica (mas, também, antes e depois dela). Na educação infantil, estas convergem no sentido da expansão do “conhecimento de mundo da criança, de culturas musicais diferenciadas daquela na qual ele está inserido, criando possibilidades de escuta, produção e execução musical” (Correa; Bellochio, 2008, p.59). No ensino fundamental é necessário dominar conteúdos musicais específicos e começar a sistematizá-los conceitualmente. Em direção ao ensino médio, conteúdos e competências contemplam a compreensão crítica do lugar que a música ocupa nas culturas e à expressão criativa em sociedade. Outros tópicos incluem saúde vocal, cultura midiática, expressão corporal, ecologia sonora, tecnologia aplicada à música e outros.

Idealmente, penso em uma relação entre docente, ensino e competências constituída como na Figura 1.

Enxergo esse diagrama em movimento, com trânsitos de cooperação, reciprocidade, cumulatividade e flexibilidade, nas mãos de educadores, reflexivos, comprometidos, idealistas, abertos a sempre se renovar.

UNICIDADE DOS SERES, UNICIDADE DOS CENÁRIOS

Não há fôrmas nem fórmulas. Existem preceitos, fundamentos, estratégias, mas não receitas. Currículos são desenhados à distância, mas a educação se faz na proximidade de pessoas lidando com pessoinhas: na unicidade dos contextos, lida-se com a unicidade do ser. Que estrutura psíquica e emocional precisa ter um educador vendo o sonho apreendido dos livros sendo assaltado pelas dificuldades diárias! Ele é testado todo o tempo nos seus limites: o calor das salas, o barulho das salas vizinhas, a precariedade do CD *player*, o comportamento inadequado de alguns alunos, as necessidades especiais de outros. Para esse professor, teorias educacionais críticas e reflexivas esvaem-se em poeira retórica. Onde a condição primeira é ficar vivo, a formação primeira deve ser a humana (e como as artes são eficientes nessa tarefa!). A maior competência em jogo talvez seja a sócio-afetiva: saber olhar nos olhos, sentar ao lado, tocar os cabelos (e, ocasionalmente, os piolhos), exercitar o acolhimento, a paciência e o amor. Saber adaptar-se, enxergar oportunidades, reconhecer o sonho mesmo através da rudez do cenário. E dançar conforme a música.

REFERÊNCIAS

ALTENMULLER, E. How many music centers are in the brain? In I. PERETZ e R. ZATORRE (Org). *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, p. 396-409, 2003.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, v.10, p.35-41, 2004.

BELLOCHIO, Cláudia R. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.7, p.41-48, 2002.

BELLOCHIO, Cláudia R. et al. Laboratório de educação musical: programas de formação musical e pedagógico-musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, 2003, Florianópolis. Anais... João Pessoa: ABEM, 2006, p.786-789. 1 CD-ROM.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 9 jul.2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 9 jul.2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases (1996). Sanção da Lei nº 11.769. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 19.ago.2008. Seção 1, p. 1-2.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. Estratégias empresariais e

formação de competências. São Paulo: Atlas, 2000.

FRANÇA, Cecília C. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, v.15, p.67-79, 2006.

FRITH, Simon. Music and identity. In: HALL, Stuart; GAY, Paul du. *Questions of cultural studies*. London: Sage, 1996, p.108-117.

GARDNER, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press, 1983.

GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. *Revista da ABEM*, v. 16, p.39-47, 2007.

MACDONALD, R., HARGREAVES, D. e MIELL, D. *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p.1-20.

PASCUAL-LEONE, A. The brain that makes music and is changed by it. In I. Peretz e R. Zatorre (Org). *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, 396-409, 2003.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, n.19, p.57-64, 2008a.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008b.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo M. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, n.17, p.69-76, 2007.

RUSSELL, Joan. *Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de*

música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. Revista da ABEM, v.12, p.73-88, 2005.

SCHLAUG, G. (2003). The brain of musicians. In I. Peretz e R. Zatorre (Org). The Cognitive Neuroscience of Music (p.366-381). New York: Oxford University Press.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. Revista da ABEM, n.20, p.45-52, 2008.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane; WOLFFENBUTTEL, Cristina R. Música para professores. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SWANWICK, Keith. Musical knowledge: intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Peirópolis: Vozes:2002.

TORRES, M. Cecília A.R. Identidades musicais de alunas de pedagogia : música, memória e mídia. Tese de Doutorado. UFRGS, 2003.

TREHUB, Sandra. Musical predispositions in infancy: an update. In I. Peretz e R. Zatorre (Org). The Cognitive Neuroscience of Music (p.3-20). New York: Oxford University Press, p.3-20, 2003.

WERLE, Kelly e BELLOCHIO, Cláudia R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. Revista da Abem, v.22, p.29-39, 2009.

OS SABERES ESCOLARES, A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES

Arão Paranaguá de Santana

Universidade Federal do Maranhão

Houve um tempo em que as crianças eram criadas junto aos adultos e com eles aprendiam o que era possível, das brincadeiras às tarefas, do conhecimento de mundo ao ofício, restando à escola, quando existia, as funções formativas que diziam respeito ao ler, escrever e contar. Entretanto, na era moderna, a família delegou para a escola o seu papel, sendo que esta não soube absorver o sentido pleno que envolve a temática da educação, limitando-se, e mal, a instruir.

Mesmo num momento em que a educação básica atingiu o seu apogeu, perfilou sua identidade e conseguiu um patamar de qualidade razoável – em meados do séc. XX, quando foi iniciado um processo de expansão quantitativa que se estende até o presente –, a escola foi perdendo paulatinamente a autonomia e importância que a caracterizam enquanto instituição pública e laica, passando a treinar peritos disciplinados, quando muito, ao invés de “formar profissionais e pesquisadores para uma sociedade do conhecimento” (GARCÍA CANCLINE, 2008, pág. 23).

O cenário elaborado acima configura uma linha do tempo bastante limitada, embora seja possível, através dela, desvelar uma imagem constituída como padrão emoldurado durante um longo período, onde foram edificados, progressivamente, os pilares da escola contemporânea. A utilização das artes como instrumento educativo alude a este tempo vetusto, embora sua versão escolarizada tenha se dado num momento mais recente, engendrada em muitos fatores, como o reconhecimento crescente de sua importância na aprendizagem e os movimentos de educadores que contribuíram para sua inserção na escola básica.

No Brasil, antes mesmo de garantir sua presença no currículo oficial, o que se deu com a obrigatoriedade da educação artística no ensino de 1º. e 2º. graus (lei 5.692/71), foram cristalizadas experiências significativas nessa área de conhecimento, a exemplo das *escolinhas de arte* de Augusto Rodrigues, das *escolas parque* de Anísio Teixeira (Salvador) e Darcy Ribeiro (Brasília), das *escolas vocacionais* paulistas e das *escolas de aplicação* ligadas aos cursos de formação de professores de algumas universidades públicas, projetos esses que foram adulterados por ingerência da ditadura militar.

Contudo, faz-se mister esclarecer que o presente texto não pretende analisar o tema da deterioração da escola e da família, nem tratar das políticas públicas ineficazes que legaram para a educação da atualidade os seus problemas atávicos mais complexos – matéria essa que interessa muito mais aos pedagogos e cientistas sociais –, postulando, isto sim, a idéia de uma escola plenamente renovada e com docentes capacitados para a tarefa educativa em artes, o que implica na reconfiguração do modelo de preparação de professores para o ensino das suas múltiplas possibilidades educativas.

Sabe-se que a era digital exige dos sujeitos conhecimentos e habilidades em diferentes linguagens e tecnologias, mas sobretudo discernimento quanto a um pensamento crítico que permita ultrapassar a mera conectividade, o simples acúmulo de informações, seja numa navegação *web* ou nos assuntos da vida cotidiana. Isso implica numa responsabilidade imensa que hoje é atribuída aos professores, sobressaindo-se, assim, a necessidade de um debate sério em torno de suas formações, posto que, da preparação à profissionalização, e desta à formação continuada, o que importa para um exercício consciente do magistério são conhecimentos e experiências que possam apresentar-se enquanto possibilidade de decifrar e modificar esteticamente o mundo que se tem.

Segundo Paulo Freire, há um naipe especial de saberes que são imprescindíveis à prática educativa, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, pág. 47). Para ele, ensinar

exige a adoção de valores éticos e estéticos, respeito aos saberes dos outros, rejeição a discriminação, solidariedade com as questões humanitárias e comprometimento com o que se faz; por outro lado, é necessária ao educador a atitude reflexiva e crítica acerca da prática. A essas exigências advêm outras, igualmente necessárias, como o risco pessoal em busca da própria identidade cultural enquanto educador, o desejo de autonomia, o bom senso, a humildade, o querer bem a seus alunos, dentre outras competências que, se enunciadas à exaustão, tornaria essa listagem ainda mais ampla e complexa.

O mote argumentativo que introduz o presente trabalho reporta-se, portanto, aos desafios postulados para a educação escolarizada, partindo do princípio de que o nível de desempenho dos professores na sala de aula colabora significativamente para a aprendizagem qualitativa e, para tanto, a preparação para a docência torna-se um fator determinante.

Então, ensejando uma reflexão acurada sobre a temática da formação de professores, o presente artigo aborda a temática do ensinar e aprender a linguagem cênica como forma de preparação e exercício da docência nas instituições culturais e educativas (universidades, escolas profissionalizantes, centros culturais, museus etc.), vislumbrando identificar as constatações da pesquisa especializada e analisar os apontamentos recorrentes nas investigações atinentes à pedagogia do teatro.

Observe-se que o termo *pedagogia do teatro* – cunhado por Brecht – tem uso corrente na bibliografia internacional e o grupo de pesquisa que responde por essa área na Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) denomina-se *GT Pedagogia do Teatro e Ensino do Teatro*. No âmbito deste trabalho, seu sentido reporta-se ao campo de estudos teóricos e metodológicos fundamentados nas ciências humanas que é pertinente às sistematizações de propostas e processos criativos, práticas estéticas e educativas, recepção, mediação e outros fenômenos abordados pela teoria do teatro.

ARTE E CONHECIMENTO: CONFLUÊNCIAS NO COTIDIANO E NA ESCOLA

Dando continuidade à discussão de um assunto que contempla dimensões diversificadas da problemática escolar, esta seção propõe-se a situar os dilemas e perplexidades que se apresentam para o campo da arte, através de metáforas e indagações conceituais, visando compreender suas repercussões no processo de ensino-aprendizagem. Com esse quadro, talvez, possam ser identificadas as reivindicações reais do currículo de artes – teatro, dança, música e artes visuais –, articulando uma aproximação entre os saberes da escola e a dinâmica da vida social.

Então, com o fito de desenvolver uma argumentação filosófica sobre a educação estética, propõe-se o seguinte problema: numa época como a atual, de tantas indagações e perplexidades “de tecnologia avançada, iluminismo científico e iluminação estética” (NUNES, 1976, pág. 3), torna-se essencial identificar o projeto contido no ensino das artes, para então verificar como ele pode ter êxito e adquirir relevância social. Vale perguntar: com quais instrumentos, ferramentas e procedimentos torna-se possível fazer a prospecção dessa questão fundante, tendo em vista o seu equacionamento?

Visando desafiar as perplexidades que permeiam o problema elaborado no parágrafo anterior, ou melhor, para a escolha dos referenciais, instrumentos e ferramentas necessários para análise da realidade, reivindica-se uma imersão pessoal na maneira de contemplar as coisas, pois, de um jeito ou de outro, a apreciação particularizada desvela impressões e procedimentos críticos disponíveis para que se enxergue ao redor, olhar o que acontece à frente e perceber o que se esconde onde os olhos não enxergam. Mas, ainda assim, vale ampliar o leque de indagações: quais são os artifícios utilizados para a compreensão dos fenômenos culturais?

Constatando que o questionamento leva ao assombro, ou estranhamento, e daí à reflexão, esses equacionamentos em torno do conceito de arte tornam-se necessários para um entendimento

crítico acerca dos saberes, práticas sociais e demais relações que se estabelecem em torno do ensinar e do aprender no espaço da escola.

São essas as questões simples e diretas que exigem um pensar aprimorado pelos professores de arte e que, por isso mesmo, implicam em ações concretas por parte dos formadores de professores, das instituições educativas e das políticas públicas vinculadas ao setor cultural; elas exigem adoção de princípios, seleção de conteúdos e experimentação de métodos de ensino consubstanciados na realidade, vislumbrando o enfrentamento dos seus desafios mais instigantes, mesmo que não seja possível exauri-los na plenitude.

Outra indagação essencial diz respeito à relação entre a vida e a arte, pois esta não se restringe apenas à dimensão do formativo e do disciplinar – condição que explica as razões da sua inserção no currículo escolar como direito básico da cidadania, o que foi conquistado com suor e luta dos arte-educadores e de todo um movimento social organizado em torno dessa idéia. Fincando trincheiras contra o deslocamento entre vida, arte e escola, os educadores entenderam que teriam muito a aprender com os artistas, suas idéias e práticas, seus procedimentos e formas de relacionamento com a obra e o público, seu conhecimento estético e tecnológico (LOPONTE, 2009).

Na busca de situar os territórios e fronteiras que envolvem essa abordagem existencial do problema, verifica-se que há uma linha tênue através da qual são separadas as questões da cultura, linha essa que delimita uma manifestação em relação à outra, donde se imagina que certos fenômenos têm natureza artística, ao passo que outros não. Utilizando os múltiplos procedimentos da leitura visual, pode-se comparar, por exemplo, um balão que leva os assistentes da exposição “Velofluxo” para um passeio simulado no céu da lagoa Rodrigo de Freitas (<http://suzanaqueiroga.blogspot.com/2009/05/voovelofluxo-lagoa.html>) à arte do balonismo que tanto encanta a quem nela flutua, sente ou simplesmente vê. Em quaisquer formas de leitura - a obra artística em confronto com o objeto denominado balão, termo que, por sinal, designa essas duas formas de bólides flutuantes - são

utilizados códigos de conduta pessoal que margeiam os campos estético e lúdico, sobressaindo-se um olhar no qual prevalece a brincadeira, o colorido, a imaginação...

Afinal, o que se considera arte? Qual a dimensão desse conceito junto ao senso comum, entre estudiosos e especialmente entre os professores que lidam com a sua linguagem? Como entender as motivações que aproximam da vida a arte? Se ela faz parte do dia-a-dia e integra o imaginário das pessoas, convivendo nas suas casas e jardins, a máxima de Jean Dubuffet (1996) elucida o delineamento de uma dessas motivações capitais – a arte detesta ser reconhecida e saudada por seu nome. A esse respeito, a postulação de Bronowski (1983, pág. 45) é ainda mais enfática: “não se conhece nenhuma cultura, por mais primitiva que seja em relação aos nossos padrões, que não pratique e cultue as formas da arte”.

Não há uma resposta unívoca acerca do que é arte. Sua conceituação varia conforme o tempo, o espaço e os povos. Sua apreciação depende da leitura particular dos indivíduos, podendo ser considerada jogo, diversão, luxo, inutilidade ou manifestação do espírito – neste caso, uma possibilidade de possibilidade de expressão ou modo de interação com o sublime. Na contemporaneidade, a arte instaura-se como linguagem e possibilidade de produzir conteúdos, cabendo aos professores ensinar a *ler* e *escrever* esse novo discurso cultural.

Com essa base argumentativa, reconhecendo a arte como uma forma de conhecimento integrado à vida, mas que ao mesmo tempo a modifica e reconstrói, talvez possam ser sistematizados, de uma maneira bastante visível, os saberes necessários para a docência nessa área, criando possibilidades para a atuação dos professores em projetos de natureza verdadeiramente estética, condição que, nas suas acepções crítica, reflexiva e propositiva, apresenta-se como essencial ao ensinar e aprender arte.

O TEATRO NA ESCOLA BÁSICA E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como foi visto na seção anterior, percebe-se que há conexões e ressonâncias entre os conceitos pertinentes ao senso comum e ao saber especializado no que diz respeito à arte, fazendo com que os conhecimentos implicados na missão escolar forneçam aos sujeitos – oriundos de culturas diversas e com experiências e formações em diferentes lógicas – a capacidade de mobilizar possibilidades de *leitura* de um filme, programa de TV, música ou peça teatral.

Em outras palavras, o invés somente de falar sobre arte, caberia à escola cumprir as atribuições amplas que lhe são delegadas quanto ao aprendizado das múltiplas linguagens que possibilitam a comunicação e expressão artística, através da *prática*, da *apreciação* e da *crítica*, não sendo necessário, como fazia a educação tradicional, reduzir a ênfase da matéria à transmissão e recepção passiva de conceitos, fórmulas, definições, estilos, escolas ou correntes históricas. A esse respeito é interessante reportar-se à expectativa dos jovens que ingressam nos cursos de arte, ávidos por penetrar em universos desconhecidos e experiências inovadoras atinentes ao contemporâneo, mas que geralmente deparam-se, logo nas primeiras aulas, com estudos teóricos sobre as artes antigas que a rigor lhe darão os *pré-requisitos* que irão sedimentar, propedeuticamente, as bases do conhecimento que virá a seguir, em regime de conta-gotas.

Considerando que a questão investigativa do presente trabalho propõe-se a refletir sobre inquietantes perplexidades instauradas no âmbito da educação escolar, torna-se necessário delinear a pedagogia do teatro enquanto campo de estudo, pesquisa, trabalho e criação (SANTANA, 2009). Destarte, há de ser decifrado o enigma essencial – *por que, para quem, o que e como* ensinar teatro na educação básica –, o que em si não é uma tarefa excessivamente complexa, pois sua importância reside na possibilidade de compreender a realidade em cada obra, mobilizar o espírito, sensibilizar o corpo e provocar transformações efetivas.

Essa delimitação transcende a educação formal, posto que o uso instrumental das artes a serviço das outras atividades disseminou-se em várias áreas do conhecimento, bem como em setores e segmentos sociais diversificados, sendo notada que a presença do teatro na escola co-existe com práticas de âmbito não-formal voltadas para animação, iniciação na linguagem ou formação especializada, seja em centros culturais, museus, agências profissionais, organizações não-governamentais, grupos teatrais etc.

Entretanto, na perspectiva da educação formal, o teatro é uma disciplina que conta com propósitos, métodos, conteúdos e formas avaliativas, tal como as demais matérias que integram o currículo, tendo na escola o mesmo grau de importância e valor, conforme exigência da lei 9.394/96. Os delineamentos críticos, analíticos e metodológicos amalgamados na perspectiva da história propiciaram a emergência de indagações, modelos, paradigmas e teorias dessa área de conhecimento, tornando evidentes as marcas deixadas por mulheres e homens nas suas tentativas de construir respostas e soluções para os problemas que os afligem. Vários autores estudam as questões epistemológicas sobre arte e educação, sendo considerados neste artigo os estudos de KOUDELA (1984), MARTINS (1995) e PENNA (1999). Objetivando a compreensão das questões pertinentes ao ensino do teatro, torna-se necessário, portanto, verificar as razões que deram origem a um projeto social que ainda hoje integra um processo de construção contínua, embora tenha sido iniciado há cerca de uma centena de anos.

Na visão tradicional o teatro tinha como meta a preparação do espetáculo mesmo quando tinha fins educacionais, ao passo que, com as repercussões do ideário da *escola nova*, centrou-se no desenvolvimento natural da criança, fornecendo um ambiente propiciador de iniciativas com vistas a libertar sua criatividade. Observe-se que isso trouxe “conseqüências profundas para a área do teatro-educação, não apenas durante a década de vinte, mas durante as três décadas que a sucederam” (KOUDELA, 1984, pág. 20). Ademais, o *movimento de educação pela arte* que nasceu na Inglaterra inspirado

nas idéias de Herbert Read, em meados do séc. XX, estendeu-se rapidamente nas nações ocidentais com o propósito de resgatar o direito à livre expressão.

Contudo, essas transformações não se efetivaram apenas no campo educacional, uma vez que por volta daquele período histórico foram estabelecidas rupturas marcantes entre a tradição e o novo, conforme pode-se verificar na análise do panorama estético das artes dramáticas. No seio da revolução cênica que marcou o entre-século XIX-XX foram concebidas propostas que deram novos rumos à arte dramática e à arte do ator, emergindo daí certos fatores de natureza estética e técnica que tornaram ainda mais complexo o fazer teatral, ao tempo em que exigiam um procedimento novo: a formação escolarizada dos profissionais de teatro.

É importante ressaltar que aquele cenário modificou convenções historicamente estabelecidas, ao tempo em que favoreceu o surgimento de novas práticas, concepções e funções, fato que não se restringe apenas à arte, mas a todas as ciências humanas. A mudança que aproximou o palco da escola reporta-se ao trabalho dos primeiros mestres-encenadores (Stanislavski, Brecht, Meyerhold, Grotowski, entre outros), mas na perspectiva das instituições escolares alude aos anos 1920, quando as universidades criaram núcleos ou grupos teatrais que foram se transformando em cursos superiores, aos poucos.

No Brasil esse fenômeno repercutiu cerca de quarenta anos depois, com o fortalecimento dos grupos amadores e sua decorrente profissionalização; com a realização de mostras e festivais em todos os ramos das artes; com a multiplicação das escolas de arte dramática, muitas das quais foram federalizadas e, em alguns casos, incorporadas às universidades. Observe-se que data de 1966 a lei federal que instituiu as profissões teatrais em nível superior nas áreas de cenografia, direção teatral e interpretação; para o magistério foi previsto o curso de Professorado de Arte Dramática que era ofertado aos concludentes das três habilitações. A mesma legislação instituiu uma variedade maior de cursos compatíveis com as funções profissionais de nível médio (SANTANA, 2009b).

Em estudo que analisa os currículos praticados na história da educação brasileira (SANTANA, 2009b), verificou-se que o lastro histórico referente à construção do modelo de formação de professores de teatro reporta-se aos projetos formativos elaborados por instituições de perfis diferenciados, em momentos distintos, a saber: 1) escolas de arte dramática, sobretudo a EAD de Alfredo Mesquita que posteriormente foi incorporada à USP; 2) Escola de Teatro da Bahia da UFBA; 3) Curso de Arte Dramática criado por Renato Viana e Ruggero Jacobbi na UFRGS; 4) Curso Prático de Teatro do SNT que foi integrado à UNIRIO; 5) Escolinhas de Arte do Brasil de Augusto Rodrigues; 6) Professorado de Arte Dramática; 7) Licenciatura em Educação Artística. Nesse particular, ressalta-se a importância ímpar da educação artística no processo de expansão da área de arte junto às instituições de ensino superior.

Em síntese, infere-se que o formato dos cursos de formação inicial de professores em teatro ofertados no Brasil, hoje, incorpora idéias, propostas, experiências institucionais e regionais que legaram conhecimentos, descobertas, questionamentos e ferramentas imprescindíveis para a construção cotidiana do currículo. Por sua vez, o modelo implantado após a regulamentação das diretrizes curriculares pelo CNE prevê para as linguagens da arte uma formação especializada, visando promover um ensino consubstanciado na revisão histórico-crítica das concepções pedagógicas.

A orientação curricular vigente em todos os níveis de ensino propõe a superação da polivalência e das práticas espontaneistas que compreendiam a arte na sala de aula como mera proposição de atividades desconexas, fragmentadas e sem sentido. É importante ressaltar que a questão da *polivalência* assume no âmbito das artes uma característica diferenciada das outras disciplinas, pois, quando este conceito esteve em voga, durante os anos 1960 e 70, o conhecimento em torno do assunto ainda era insipiente e não existiam associações corporativas ou para-acadêmicas que protegessem a área da *tradição inventada* pelo Conselho Federal de Educação, em plena ditadura militar (RIBEIRO, 1999). Assim, se os especialistas em ensino de

ciências não permitiram que os conteúdos da física, química e biologia fossem tratados como se tudo fosse a mesma coisa – procedimento que foi também adotado pelos especialistas em línguas, que fizeram valer suas capacitações para o ensino do português, inglês, francês ou espanhol –, para a educação artística a recomendação oficial forçava os professores a tratar as artes visuais, a música e as artes cênicas no mesmo tempo e espaço, como se tivessem natureza idêntica e propósito semelhante.

Superados aqueles momentos difíceis que marcaram o início da obrigatoriedade da educação artística (anos 1970), foi sendo delineando um ensino consubstanciado em princípios estético-pedagógicos bem mais pertinentes, em decorrência de um processo que incluiu diversos fatores, com destaque para o movimento transformador protagonizado pelos arte-educadores, e que teve repercussões visíveis nas instituições culturais e escolares (anos 1980). Tudo isso colaborou para que fosse instaurado, na década seguinte, uma orientação fundamentada em teorias e metodologias que foram sendo testadas e ressignificadas, paulatinamente, buscando atender às questões relativas ao direito democrático dos cidadãos, à postura ética da escola e à consciência estética dos seus usuários – a palavra-chave passou a ser qualidade da educação estética.

Conforme anunciado nos parágrafos anteriores, as evidências de que emergiam novas posturas na experiência educacional brasileira se manifestaram sobretudo nos anos 1990, conforme salientam os seguintes indicativos relativos ao campo das artes: aperfeiçoamento na legislação curricular de todos os níveis de ensino e nas diversas regiões do país; maior aporte de verbas públicas para expansão, pesquisa e atualização tecnológica; exigência de produção científica nas universidades e nas escolas, além do fazer artístico; oferta de vaga através de concursos públicos e de oportunidades no mercado de trabalho; florescimento da pesquisa em cursos de pós-graduação; mudança no panorama editorial (SANTANA, 2009).

Como corolário dessa argumentação, a atuação dos docentes passou a coincidir com suas qualificações, pelo menos em tese, o que

possibilitou a conexão entre o *fazer* e o *ensinar* arte. Entretanto, apesar de todos esses avanços, ainda é insuficiente o número de escolas que adotam um ensino de boa qualidade centrado nas linguagens artísticas e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas, sendo poucas as cidades brasileiras que se orgulham em ter na sala de aula professores com verdadeiro domínio de saber, posto que os cursos superiores não conseguem suprir as demandas da escola básica; estas, por sua vez, não privilegiam o espaço das artes em seus projetos pedagógicos, destinam tempo insuficiente na matriz curricular, dão pouca importância às disciplinas artísticas, inexistindo, também, as condições ambientais e materiais consideradas imprescindíveis ao labor criativo. Em consequência, raras são as experiências bem sucedidas e que superam o patamar da funcionalidade; pior ainda, vigora na maioria das escolas brasileiras, sobretudo nas cidades interioranas, um modelo de aula explanatória que utiliza como base o *livro didático* e como forma de encaminhamento a velha tecnologia didática pautada no *cuspe* e no *giz*.

E, num momento em que a pesquisa sobre o ensino da arte se instaura como uma realidade no panorama da educação brasileira; num momento em que as entidades promovem a difusão desses estudos; num momento em que as facilidades midiáticas permitem o estabelecimento de relações entre essas descobertas com as de outros povos e culturas; num momento, enfim, em que o campo social formula novas perguntas, suscitando atualização contínua da pesquisa especializada, urge encontrar soluções para os problemas situados no âmbito do ensino das artes. Por isso é necessário formar professores, capacitar profissionais para o exercício do magistério em teatro junto à educação básica, preparar quadros para coordenar ações culturais inerentes à produção artística e estética.

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E OS SABERES ESSENCIAIS AO ENSINAR E APRENDER

O esboço histórico apresentado na seção anterior evidenciou as conquistas e os avanços conceituais que se deram no âmbito do ensino de teatro. Na perspectiva da teoria do conhecimento, infere-se que o vínculo com a área de formação passou a fornecer os conteúdos e as metodologias norteadoras da teoria e da prática educacional, através da articulação de questões da história e da estética do próprio teatro, quando, nos primeiros cinquenta anos do séc. XX, seus fundamentos foram edificados a partir de questões formuladas pela psicologia e educação (KOUDELA & SANTANA, 2006).

Todavia, o tempo corrente postula para a educação básica um modelo curricular que contemple as questões da área específica de maneira integrada aos saberes fundamentais das demais fontes de saber, fomentando um relacionamento interdisciplinar entre as questões teórico-metodológicas e sua integração prática junto à extensão e pesquisa.

As práticas de arte-educação em âmbito não-formal, o teatro em comunidades, o circo social, dentre outros exemplos, são indicadores de que há procedimentos e estratégias que precisam penetrar na escola para que se torne viável a ruptura do esquema rígido imposto pela compartimentação disciplinar, de maneira a favorecer uma prática de arte embevecida de cotidiano e vida. Pensando nessa possibilidade, o sucesso ou fracasso do ensino do teatro vai depender, concretamente, de sua presença na escola e de um currículo que forneça as possibilidades da experiência estética para os sujeitos do processo educativo, envolvendo os seus interesses reais, a livre expressão, o fazer sistematizado, a fruição compreensiva, o entendimento das conexões históricas e dos contextos estéticos vinculados a culturas diversificadas.

Um projeto educativo dessa envergadura requer a existência de formas de compreensão, mediação e transformação do mundo, na medida em que exige, também, habilidade dos docentes em dialogar

com a realidade da escola e o reconhecimento das potencialidades culturais dos alunos. Assim, considerando que o professor de arte deve ter uma consciência estética baseada na experiência, no conhecimento e no saber fazer, o diálogo educativo que mantém na escola deverá ser posto a serviço das criações artísticas pensadas por seus alunos – algumas das vezes elaboradas num processo co-participativo, conforme ocorrem nas montagens cênicas, em concertos e exposições –, bem como da mediação que se interpõe entre as obras escolares e as florescidas além dessas fronteiras.

Se “quem forma se forma e re-forma ao formar” (FREIRE, 1996, pág. 23), cabe pensar a questão da experiência estética como forma de produção de conhecimentos e práticas que habilitam a consciência docente durante o seu processo preparatório para o exercício do magistério em arte. Dewey pontifica que a atividade em si não se torna experiência, podendo constituir-se em vivência dispersiva, apenas. A experiência, na sua qualidade de tentativa, “subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das conseqüências que dela refluam (DEWEY, 1959, pág. 152). Para ele, há necessidade de se ter consciência acerca de um determinado problema e observar as condições em que tal fenômeno se deu para que seja possível a elaboração racional de conclusões que levam ao aprendizado.

Como as artes e o magistério se constituem em atividades movidas na instância da prática, mas que implicam numa consciência elaborada em torno de suas dimensões teóricas, postula-se aqui um perfil de educador não-dogmático, *experimentado*, conforme esclarece Gadamer: “aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência” (citado por TELLES, 2008, pág. 19).

Essa capacitação o impele a fazer novas experiências e com ela aprender, cumulativamente. A possibilidade de escolhas, o domínio de estratégias, o conhecimento potencializado, a capacidade de fazer conexões entre conteúdos, dentre outras competências, são

exigências da cultura contemporânea quanto ao tornar-se professor, e, nesse aspecto, os cursos e as instâncias formativas tem ainda muito a avançar. É esse o quadro alentador que ganha relevância na perspectiva da formação do professor de teatro e do arte-educador, evidenciando a importância de um determinado tipo de *conhecimento prático* como elemento ativo que pode propiciar, no futuro, um exercício do magistério profícuo e criativo.

Certamente não há um *quadro geral* de operações didáticas que levam ou possam levar a esse determinado tipo de experiência estética; que oriente as reformulações profundas e contínuas na esfera do ser; que desenvolva conjuntamente a linguagem e a imaginação através de um saber artístico que é essencialmente lúdico, motivador, e por isso mesmo educativo – na verdade, nessa seara, não há uma soluções universais para questões de natureza tão complexa, sendo possível, apenas, conceber as aspirações julgadas viáveis e aplicá-las.

Na atualidade, esse substrato do currículo não é algo tão misterioso nem mais um desígnio docente imperscrutável, pois tem se tornado um problema instigante nas pesquisas especializadas, constituindo-se também em tema que é levado cada vez mais a sério nos cursos de licenciatura em teatro, no Brasil. Nos projetos pedagógicos de vários deles o construto *prática como componente curricular* integra-se na forma de disciplinas e atividades vinculadas a extensão e a pesquisa.

A análise das propostas curriculares de algumas universidades valida essa afirmativa, uma vez que elas destinam uma carga considerável para tal finalidade, na forma de projetos de extensão, intercâmbio com artistas, parceria com instituições culturais, comunicações de pesquisa, coordenação de experimentos na esfera do não-formal, mediação de espetáculos, apreciação de mostras artísticas etc. A referência mencionada diz respeito à análise dos projetos pedagógicos das licenciaturas em teatro ofertadas pelas universidades públicas brasileiras, com base em pesquisa, em desenvolvimento, que já estudou os currículos praticados pela UFU,

UFMG, UFRN, UFAL e UFMA.

É importante ressaltar que os pareceres do CNE referentes aos cursos de formação de professores e aos de cursos de graduação em artes, dimensionam a questão da prática como componente essencial do currículo, o que faz com que essa dimensão educativa seja considerada como a base instrumental que deve ser utilizada nos processos que dizem respeito ao equacionamento entre ensino, pesquisa e extensão.

No domínio da prática, ou melhor, na tentativa de buscar o conhecimento através de experimentos levados a *prova de fogo*, podem ser construídos os saberes e os bens inalienáveis que a formação de professores de arte não pode prescindir. Essa prática alimenta-se da crítica e institui-se como um referencial seguro para o exercício educativo pessoal, que possibilitará, futuramente, a segurança que o professor deseja para dialogar com seus alunos, na forma de parceria e em igualdade de condições. Essa reflexão diz respeito aos posicionamentos dos licenciandos acerca daquilo que, na opinião deles, torna-se um *nó* quando se formam e chegam à escola: não se sentem preparados, não possuem *domínio* de sala, não sabem como selecionar os conteúdos nem planejar as atividades conforme a faixa etária da classe etc.

Por isso se busca um processo educativo que possa relacionar os saberes essenciais da escola em confronto com o processo criativo que consolida a formação inicial do professor, visando redimensionar o próprio ambiente formativo e a diversificação dos procedimentos educativos, enfatizando, também, a atuação *prática* como pressuposto imprescindível para a capacitação ao exercício do magistério. Visando uma inserção propositiva na realidade concreta e aliando o espaço escolar ao não-formal, o processo de *experimentação* propõe diálogos entre aquilo que o professorando faz e suas conseqüências na vida prática, redundando “na solidez e segurança com que poderá tratar de seus caminhos futuros” (DEWEY, 1959, pág. 166).

Tecendo os fios de um caminho que leva à consciência da sua própria identidade cultural enquanto professor, apreciador ativo,

criador ou crítico, esse processo de pesquisa pessoal sobre questões essenciais para a docência em artes implica na adoção de um perfil enquanto *artista-docente*, que fala, escreve, lê e gosta de arte. Com base nisso se ousa afirmar: não é possível ensinar artes sem estar vivenciando nem ter vivenciado experiências estéticas significativas! Parafraseando Servera (2008, pág. 24), ensinar significa jogar o jogo da vida, captando, nesse processo contínuo, as articulações inerentes à lógica do jogo escolhido para construir aprendizagens com seus alunos e também consigo. Em outras palavras, na busca de uma docência teatral com qualidade pedagógica torna-se imprescindível adquirir competências cognitivas, estéticas e didáticas.

Em torno das questões pertinentes à pedagogia do teatro enfocadas até agora inscrevem-se algumas experiências realizadas recentemente em universidades públicas que vislumbram perspectivas bastante diferenciadas do que antes ocorria. A título de exemplo, segue-se uma descrição sobre o trabalho realizado pelo autor deste artigo, nos últimos três anos, discutindo ensino, pesquisa e extensão junto ao curso de Licenciatura em Teatro e ao Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade (UFMA).

Os resultados são muito favoráveis no que diz respeito à formação de professores e a pretensão é constituir um acervo de referências locais que possam ser articuladas a iniciativas de outros centros. No âmbito do projeto de extensão “Ação Cultural em Teatro”, iniciado em 2007 e que hoje integra o programa curricular da Licenciatura em Teatro como atividade regular do 5º. e 7º. períodos, os alunos envolvem-se com propostas estéticas que possibilitam investigações duradouras e certamente mais amadurecidas no que tange ao rigor com que tratam os objetos de estudo.

A análise preliminar das ações no âmbito do grupo de pesquisa “Pedagogias do Teatro e Ação Cultural” (vinculado ao CNPq-LATTES) quanto ao estudo do conhecimento prático do professor de artes destaca as seguintes constatações: a proposta capacita os licenciandos em termos pedagógicos e os instrumentaliza quanto à produção de recursos e demais necessidades que porventura ocorram no decorrer

do processo didático; os resultados acadêmicos são expressivos, seja em termos da redação de relatórios (escritos, audiovisuais etc.), elaboração de monografias e participação em congressos com comunicações que analisam os experimentos; a qualidade estética dos trabalhos coordenados pelos estudantes os empolga por semestres a fio e salta aos olhos do observador externo, aspectos que, no seu conjunto, colaboram com a flexibilidade curricular e com a transdisciplinaridade no decorrer do percurso formativo.

Um dado é especialmente relevante e destoa da experiência local com a extinta habilitação em Artes Cênicas do curso de Educação Artística: todas as monografias elaboradas pelos alunos da Licenciatura em Teatro formados na primeira turma (2009) abordam experimentos estéticos feitos em situação pedagógica durante o curso, como oficinas, estúdios, criação de espetáculos, participação em propostas de mediação etc. Infere-se que, ao invés de preferir realizar estudos sobre aspectos complementares à formação, ou abordar assunto de interesse pessoal de *toda a vida*, algo do tipo, os pesquisadores escolheram defrontar-se com o aprendizado das experiências que os moviam há pelos menos quatro semestres letivos.

Há outras evidências a serem consideradas, algumas das quais foram tratadas em ocasiões anteriores (SANTANA, 2009), mas o que interessa reafirmar, aqui, reporta-se ao potencial desse tipo de atividade no sentido de ampliar os conhecimentos e favorecer a consciência sobre a missão docente.

A RUA, O SUPERMERCADO, O MUSEU... E A CENA ESPETACULAR

Considerando que “sem rigorosidade metódica não há pensar certo” (FREIRE, 1996, pág. 49), infere-se que para falar *de arte*, tomando-a na qualidade de objeto, e não *sobre arte*, abordando-a apenas como complemento, o professor necessita formular experimentos estéticos com seus alunos e consigo pautados na dimensão do didático, construindo a capacidade de criar e apreciar

arte como forma de entender as questões que movem a vida social no espaço da escola, argumentação que implica num enunciado: “é possível ensinar o pensamento criativo” (SERVERA, 2008, pág. 17, tradução livre do autor).

No trabalho docente em teatro, seja na escola como na comunidade, não há pratos feitos, nem muito menos receitas prontas de metodologias testadas para uso em massa; há, sim, a necessidade de servir o melhor alimento junto a uma sobremesa deliciosa, e para isso o professor deve saber escolher, junto a seus alunos, habilidosamente, a lupa e o filtro que dão sentido à experiência estética, artística e pedagógica.

Se a arte circunda as instâncias do cotidiano e fomenta o desejo e o consumo de bens e produtos – na praça, no supermercado, na rua –, ao tempo em que é resguardada do esquecimento em espaços especializados na sua manutenção – no museu, no livro, no cinema, na internet –, instaura-se a necessidade de compreender tudo isso como conteúdo curricular, ou melhor, como saberes imprescindíveis para a vida contemporânea que, no caso do teatro, reportam-se à cena espetacular.

Para fazer a seleção dos conteúdos, já que não é possível abarcar o universo em cursos, ciclos de palestras ou oficinas, e sobretudo para adquirir a capacidade de saber como se pode introduzir esse tipo de *aprendizado significativo* na sua sala de aula, o professor terá que ter vivenciado e continuar buscando sempre, ele próprio, a experiência estética que o motiva a descobrir, com bom senso, aquilo que possivelmente interessa às crianças, jovens e adultos. Possuindo essa capacidade de empoderamento na ação, ele estará apto para desenvolver projetos relevantes para a sociedade e inesquecíveis para os seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRONOWSKI, Jacob. *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. Lisboa: Edições 70, 1983.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA CANCLINE, Néstor. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

JEANDEBUFFET. Barcelona: Edicions Polígrafa; Globo Comunicación, 1996.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. In: CARREIRA, André (Org.). *Metodologias da Pesquisa em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e estética da docência: inquietudes, criação, formação. In: *Anais da 32ª. Reunião Anual da ANPEd - GT Arte e Educação, Caxambu (MG)*, 2009.

MARTINS, Raimundo. Epistemologia e o ensino de música. In: *Anais do VIII CONFAEB*, Florianópolis, Federação de Arte-Educadores do Brasil, 1995.

NUNES, Benedito. *Educação artística e filosofia da arte*. Rio de Janeiro:

MEC / FUNARTE, 1976.

PENNA, Maura (coord.). *Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte*. João Pessoa: UFPB/CCHLA - Caderno de Textos n. 15, 1999.

RIBEIRO, Sônia Tereza S. *Licenciatura em música: elementos da cultura e da ideologia para repensar o currículo*". Araraquara (SP): UNESP (Tese de Doutorado), 1999.

SANTANA, Arão Paranaguá. O conhecimento prático do arte-educador e os espaços de ensinar e aprender arte. In: *Anais da 32ª. Reunião Anual da ANPEd - GT Arte e Educação*, Caxambu (MG), 2009.

SANTANA, Arão Paranaguá. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2009b; disponível em: <http://www.eufma.ufma.br/x/livros/9788578620974.pdf> - consulta em 20/12/2009.

SERVERA, Ester Trozzo de. El perfil profesional del profesor de teatro: una construcción compleja. In: DIAZ ARAUJO, Graciela González *et al.* *El teatro em la escuela*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2008.

TELLES, Narciso. *Pedagogia do teatro e o teatro de rua*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

ARTE/EDUCAÇÃO/ARTE: AFINAL, QUAIS SÃO AS NOSSAS INQUIETUDES?

Luciana Gruppelli Loponte

(PPGEDU/FACED/UFRGS)

O pastor Miguel Brun me contou que ha alguns anos esteve com os índios do Chaco paraguaio. Ele formava parte de uma missão evangelizadora. Os missionários visitaram um cacique que tinha fama de ser muito sábio. O cacique, um gordo quieto e calado, escutou sem pestanejar a propaganda religiosa que leram para ele na língua dos índios. Quando a leitura terminou, os missionários ficaram esperando. O cacique levou um tempo. Depois, opinou: — Você coça. E coça bastante, e coça muito bem. E sentenciou: — Mas onde você coça não coça.

Eduardo Galeano

Instigada a abordar aqui sobre os desafios e perspectivas desse campo que nomeamos com as palavras arte e educação - acompanhadas de hífen, travessões ou o que valha - em uma discussão interminável de nomenclatura, me vejo pensando em uma pergunta que vem “penetrando surdamente” (tomando as palavras emprestadas de Drummond) o pensamento de quem trabalha já há bastante tempo (ou, no mínimo um tempo considerável) com este universo que envolve educação e arte: afinal, o que mesmo nos inquieta? Ou usando a metáfora do pequeno relato de Galeano: o que nos “coça”?

Recordando algumas passagens da minha experiência como professora de artes visuais e pesquisadora, vem a tona algumas das inquietudes com as quais já me deparei, surgidas na minha prática ou das professoras com quem trabalhei. De matizes distintas, o espectro de questões vai desde “dúvidas cruéis” tais como: “e se meu

aluno pintar um gato de azul?”, “o que devo fazer quando as crianças pintarem todo o desenho de preto?”, “porque não usar desenho mimeografado, se os alunos gostam e os pais pedem?”; ou perguntas mais complexas: porque toda a produção acadêmica em torno da arte e educação, crescente nos últimos anos no Brasil, ainda chega tão timidamente nas escolas? Porque as pesquisas acadêmicas sobre arte e educação muitas vezes giram em círculos e não conseguimos avistar avanços teóricos mais importantes que fujam de relatos de experiências sofisticados ou de variações sobre temas semelhantes? Quando finalmente saltaremos da posição de “professorinhas” (e aqui a intenção é mesmo salientar as questões de gênero envolvidas) para pesquisadoras que assumam seu papel de propositoras, pensadoras do campo?

Deste cenário brevemente traçado, percebo a emergência de alguns desafios prementes, que nomeio da seguinte forma: desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos. A lista aqui apresentada é assumidamente arbitrária, talvez como todas as listas, e se propõe como um mote para iniciarmos essa conversa prenhe de inquietudes e desassossegos. A discussão que faço aqui é, principalmente, em relação à educação e artes visuais, optando pelas experiências em que participo mais de perto, sem desconsiderar, no entanto, os desafios que envolvem a área de teatro, dança e música. Os desafios engolem-se, sobrepõem-se, imiscuem-se entre eles, subdividem-se, mas o importante talvez seja pensar o quanto podem nos instigar a ir em frente (ou não). Nos desafios, o germe das perspectivas, dos possíveis caminhos bifurcantes a seguir.

DESAFIOS POLÍTICOS: QUAIS OS ESPAÇOS A CONQUISTAR?

A presença da arte na educação e, mais especificamente na escola, é continuamente negociada desde os “microespaços” como a sala de aula e as grades curriculares até espaços políticos mais amplos como associações científicas ou na legislação educacional. Aqueles de nós que se encontram na linha de frente desses inúmeros

espaços se vêem continuamente em torno de argumentos em defesa da arte na educação. Em uma sociedade marcada por uma lógica capitalista e competitiva perguntar se a arte é necessária ou não, é ainda uma recorrência. Os argumentos em defesa do ensino de arte variam em consistência e no enfoque teórico que a sustentam, como bem aponta Tourinho (1998). Visitar tais argumentos, já tão conhecidos, nos traz alguns indicadores de algumas batalhas e atravessamentos da presença da arte na educação:

“1. aprendizagem da Arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo; 2. ensino de arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento; 3. Arte-educação como artifício para a ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente; 4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas, e, finalmente; 5. Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas ‘sérias’, importantes e difíceis” (Tourinho, 1998, p.31)

Se, como sublinha Tourinho, é evidente que argumentações como essas não produziram “uma fundamentação educacionalmente sólida para o ensino desta disciplina” (Tourinho, 1998, p.31), apesar de ainda serem bastante presentes, que caminhos seguimos se queremos a consolidação do espaço da arte na educação? Não estamos sós, no entanto, não nos desesperemos. A discussão sobre o espaço da arte na educação não é um “privilegio” de brasileiros. Hernández (2000) aponta o que ele chama de “formas de racionalidade para justificar a arte na educação” a partir do contexto espanhol, tais como uma “racionalidade industrial”, “racionalidade histórica”, “racionalidade forasteira”, “racionalidade moral”, “racionalidade expressiva”, “racionalidade cognitiva”, “racionalidade perceptiva”, “racionalidade

criativa”, “racionalidade comunicativa”, “racionalidade interdisciplinar”, “racionalidade cultural” (Hernández, 2000, p. 44-45). É fácil identificar-se com várias dessas justificativas que assumem contornos semelhantes em muitas das disputas que travamos em nosso país. Poderíamos acrescentar outras justificativas mais recentes como “arte como tábua de salvação” ou como uma forma de “sensibilização” de contornos quase ingênuos – armadilhas novas (ou nem tanto) que criamos para nós mesmos. A análise de Pereira é contundente nesse sentido:

(...) Dada a crise do sujeito, logo apareceram possibilidades de encaminhar a arte como tábua de salvação. Por um lado, o ensino de arte vinha sendo tido como alternativa capaz de abrir horizontes nunca antes acessíveis (como, por exemplo, a penetração em esferas superiores de emoção e intuição). Por outro lado, ao defender uma experiência estética integral, proporcionar o contato do sujeito consigo mesmo e, ainda, em função da defesa da sensibilização (o que significa a estratégia máxima de desobstrução dos canais de manifestação da esfera emocional). Enfim, nas últimas décadas, a arte-educação tem-se apresentado como alternativa maiúscula na trajetória da delineação e resgate das particularidades da cultura contemporânea. A ingenuidade persiste, principalmente, ao formular-se concepções mágicas do ato estético. Como se trata de um estado de crise, os sujeitos são tidos como inferiores e passivos. O equívoco está em acreditar (e, com isso, reforçar) que os oprimidos são passivos e estáticos diante da dominação. A noção de poder (e de relações de poder) tomada, a essa altura, como referência pertencente ao senso comum; ainda é pré-foucaultiana: o poder é tido como algo negativo, maléfico e como puro argumento das ações dominativas. (Pereira, 2008, p.503).

Talvez sejamos ainda um pouco ingênuos, talvez queiramos que a arte resgate algo que já perdemos em meio às crises do sujeito fragmentado dos tempos ditos pós-modernos, talvez nos faltem já as palavras para nomear o que nos falta, talvez queiramos apenas gritar para que enfim sejamos ouvidos, talvez precisemos apenas de crenças que nos impulsionem e que não nos façam desistir, talvez etc.

Muitas destas lutas que brigam por mais espaço da arte na educação manifestam-se de forma bem concreta em instituições das mais variadas. Tenho acompanhado de perto muitas destas batalhas, protagonizando algumas delas com parceiros de várias partes do país. Um espaço político importante no Brasil continua sendo a FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil), entidade criada em 1987 em meio a crise deflagrada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5692/71) em plena ditadura militar. Apesar da sua atual fragilidade organizativa, a criação da entidade polarizou um movimento que já se ensaiava com a criação de associações de arte-educadores pelo Brasil, tais como a AESP (Associação de Arte-Educadores de São Paulo), ANARTE (Associação Nordestina de Arte/Educadores) e AGA (Associação Gaúcha de Arte-Educação). As associações de arte-educadores tem tido certa dificuldade de organização e agregação atualmente, embora os problemas políticos de garantias de espaços para a arte na educação permaneçam. Nos últimos anos, as associações com maior visibilidade têm sido principalmente a AESC (Associação de Arte-Educadores de Santa Catarina) e AERJ (Associação de Arte-Educadores do Rio de Janeiro), assim como há um movimento importante nos estados de Minas Gerais e Amapá. Uma das conquistas mais importantes da FAEB e das diversas associações do país, foi a garantia da obrigatoriedade do ensino de arte na LDB 9394/96 e a presença da arte em suas diferentes linguagens (artes visuais, teatro, dança e música) nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação brasileira. A FAEB realiza congressos com regularidade anual ou com espaçamento de dois anos, sendo o último ocorrido em Belo Horizonte. O 19º CONFAEB realizou-se de 25 a 28 de novembro de 2009, na Escola de Belas Artes

da UFMG, juntamente com o CLEA (Congresso Latino Americano e Caribenho de Arte/Educação) e Encontro Nacional de Arte/Educação, Cultura e Cidadania (ver mais detalhes em <http://www.cleabrasil.com.br/>).

Um breve histórico da FAEB, dos congressos e da atuação da entidade nos últimos anos é traçado por Richter (2008). Ao expor um olhar retrospectivo sobre uma história vivida por muitos de nós que testemunhamos de perto de uma forma ou outra essa narrativa, a autora não exime-se de lançar mais alguns desafios para a nossa já crescente lista. Como sugestões para futuras pesquisas, Richter enumera:

- 1. Pesquisar sobre o histórico da formação das associações e núcleos estaduais e municipais, principais tendências político-educacionais e personalidades que deram vida a estas associações;*
- 2. Buscar outras perspectivas sobre o histórico da Faeb, lançando novos e esclarecedores olhares sobre a nossa trajetória;*
- 3. Relatar outras experiências e novas perspectivas sobre os congressos da Faeb (...);*
- 4. Estudar as temáticas dos congressos, procurando compreender a evolução do pensamento dos arte/educadores brasileiros ao longo de vinte anos de lutas e reflexão teórica (Richter, 2008, p. 334).*

Contar essas histórias, esmiuçar as conquistas, assim como os recuos, os pontos frágeis e fortes, ajuda a nos fortalecer, alimenta nossas lutas, desde as mais antigas às mais recentes, além de apresentar às novas gerações um pouco do que já foi feito, para não precisarmos reinventar tudo novamente, abrindo espaço para os avanços que tanto precisamos.

Nas duas últimas duas décadas, um importante espaço para as discussões em torno da arte e educação foi se consolidando em Programas de Pós-Graduação em Arte e de Educação, a partir de

linhas de pesquisa específicas ou a partir de pesquisas encaminhadas por alguns docentes. O número de mestres e doutores com pesquisas em torno de educação e arte tem aumentado significativamente nos últimos anos, e esta produção tem desembocado em importantes associações de caráter científico do país, tais como a ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e ABRACE (Associação Brasileira de Artes Cênicas).

A ANPAP conta com o Comitê de Educação em Artes Visuais, anteriormente denominado Comitê de Ensino-Aprendizagem de Arte e que em 2009, teve 74 trabalhos apresentados (ver <http://www.anpap.org.br/2009/html/ceav.html>). As demais associações também mantêm grupos com discussão sobre arte e educação, nas suas diferentes especificidades.

Uma das conquistas mais recentes foi a criação de um GT (Grupo de Trabalho) de Educação e Arte em uma das principais entidades ligadas a educação no cenário nacional, a ANPEd. A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) é uma entidade que já alcançou sua maioridade, tanto pelo seu tempo de atuação, como pela sua respeitabilidade no cenário educacional brasileiro. Neste sentido, vem atuando na divulgação de pesquisas da área de educação, bem como assumindo papel importante na proposição de políticas públicas para a educação no Brasil. Em 2007, ano em que a entidade completava 30 anos de atividades ininterruptas, tivemos a satisfação de inaugurar um espaço há muito tempo desejado por pesquisadores atuantes, principalmente em Faculdades de Educação: um Grupo de Estudo de Educação e Arte.

As atividades da Associação são estruturadas em dois campos: os Programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação — EDUFORUM; e os Grupos de Trabalho — GTs —, que congregam pesquisadores interessados em áreas de

conhecimento especializado da educação. Para serem constituídos, os GTs precisam ter funcionado durante dois anos no formato de Grupos de Estudo (GE), com aprovação prévia da Assembléia Geral.

Atualmente, os GTs em funcionamento abrangem um amplo leque de temáticas ligadas ao campo educacional: GT 02 – História da Educação; GT 03 – Movimentos Sociais e Educação; GT 04 – Didática; GT 05 – Estado e Política Educacional; GT 06 – Educação Popular; GT 07 – Educação de Criança de 0 a 6 anos; GT 08 – Formação de Professores; GT 09 – Trabalho e Educação; GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT 11 – Política de Educação Superior; GT 12 – Currículo; GT 13 – Educação Fundamental; GT 14 – Sociologia da Educação; GT 15 – Educação Especial; GT 16 – Educação e Comunicação; GT 17 – Filosofia da Educação; GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT 19 – Educação Matemática; GT 20 – Psicologia da Educação; GT 21 – Educação e Relações Étnico-raciais; GT 22 – Educação Ambiental; GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação.

A área de pesquisa que abrange a interface Educação e Arte vem se ampliando nos últimos anos, na medida em que cresce o número de novos mestres e doutores, cuja formação tem acontecido principalmente em Programas de Pós-graduação em Educação, inclusive com linhas de pesquisa específicas. Há também um incremento de Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq que privilegiam de algum modo esta temática. Neste sentido, sentia-se há muito tempo a ausência de um espaço específico para estas discussões na ANPEd.

Depois de várias reuniões desde 2005, conseguimos aprovar na Assembléia Geral da Anped em 2006, a criação de um GE (Grupo de Estudo) Educação e Arte, com o apoio de 588 assinaturas de sócios. O GE iniciou suas atividades em 2007, já com um número significativo de trabalhos inscritos, abrangendo vários aspectos da relação entre arte e educação, oriundos de várias partes do país. Depois de dois anos de funcionamento como o GE, o grupo demonstrou sua maturidade ao agregar pesquisadores da área, além do constante intercâmbio com os demais GTs, inserindo na pauta da entidade aspectos ligados

às nossas próprias pesquisas. Desta forma, conseguimos aprovar a criação definitiva do GT Educação e Arte em 2008, consolidando um espaço já há tanto tempo esperado. O GT 24 – Educação e Arte teve o início de suas atividades efetivas em 2009, mantendo um bom número de trabalhos inscritos, relacionados às artes visuais, teatro, dança, música e literatura (ver mais detalhes sobre os trabalhos apresentados nos últimos anos em www.anped.org.br).

A criação do grupo na ANPEd nacional impulsionou também a abertura de espaços para a discussão sobre Educação e Arte nas ANPEds regionais, conhecidas como as “Anpedinhas”, tais como a ANPEd Sul e ANPEd Centro-Oeste, entre outras. Da mesma forma, este espaço começa a aparecer com mais força nos eventos do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino).

Além dos limites geográficos nacionais, vale lembrar também a atuação do Brasil na INSEA (International Society for Education Through Art), no CLEA (Conselho Latino-Americano de Educación Artística) e na Rede Ibérica de Educación Artística.

Novos e velhos, micros e macros espaços para arte na educação: muita coisa foi feita, e há muito ainda o que fazer.

DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS: DE QUE É FEITO O CONHECIMENTO EM ARTE E EDUCAÇÃO?

De que é feito o conhecimento em arte? E, que conhecimento surge no amálgama entre arte e educação? Possíveis e inúmeras respostas para estas perguntas estão no cerne da consolidação do campo e da defesa do espaço da arte na educação.

A arte é mais do que um “divertido acessório” ou um “tintinar de guizos que se pode dispensar ante a ‘seriedade da existência’” já bradava Nietzsche (2003, p.26) em uma de suas primeiras publicações, em 1871.

Se o menosprezo em relação a arte, diante da ciência, causava tanta indignação ao filósofo, ainda no final do século XIX, o que resta a nós, em pleno século XXI, lutando ainda em encontrar argumentos

consistentes que justifiquem a presença da arte na educação?

Como já apontamos aqui, o crescente incremento de Programas de Pós-Graduação tanto na área de arte como de educação, e a criação de linhas específicas de pesquisa, além de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq nessa área tem impulsionado muito a produção em torno do tema arte e educação. A cada ano, o número de publicações aumenta, somado aos anais de eventos como CONFAEB, e reuniões anuais de associações científicas. Em relação a periódicos específicos ainda deixamos a desejar, embora tenha crescido o número de publicações eletrônicas como a da Revista Digital Art (<http://www.revista.art.br/>), a Revista do LAV (<http://www.ufsm.br/lav/>) e a recente publicação da Revista Invisibilidades, da Rede Ibérica de Educación Artística (http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_0).

Não temos ainda no Brasil a força de periódicos científicos como os existentes nos Estados Unidos, tais como *Art Education* e *Studies in Art Education* (com a discussão específica do ensino de artes visuais), sendo que a produção da área é publicada esparsamente em periódicos de áreas variadas, principalmente de artes e de educação.

Sobre a crescente produção acadêmica na área, nos falta ainda uma avaliação do que já tem sido feito: quais os avanços? Quais as brechas, as flechas a seguir? Quais as lacunas? Quais são as nossas fragilidades? Quais as nossas demandas? Quais os principais autores que balizam nossas discussões? Ou ainda, que autores, pesquisadores e pesquisadoras somos?

Ana Mae Barbosa apresentou, em livro publicado em primeira edição em 1997, um breve panorama das teses e dissertações em arte e educação concluídas até então, procurando identificar quais eram os principais autores estrangeiros utilizados nas pesquisas citadas (Barbosa, 1997). Um início de análise sobre questões de pesquisa foi esboçado por Irene Tourinho a respeito da produção acadêmica apresentada no Comitê de Educação em Artes Visuais na ANPAP de 2008, baseada também no levantamento realizado por Analice Pillar e Moema Rebouças (2009), apresentado na mesma reunião daquele ano. A autora identifica alguns tópicos e “idéias de percurso” como os que

se seguem: paradigmas epistemológicos e pedagógicos; processos e especificidades e auto-criação e criação de novos mundos (Tourinho, 2009, p. 3352)

Nas análises das questões de pesquisa apresentadas em uma das edições do evento, chamam a atenção duas inquietações da pesquisadora: um “certo sabor de apaziguamento, um tom conciliador que transparece nas nossas questões e, em decorrência, nas concepções de pesquisa e sua prática” e “a questão, ainda central, sobre o valor e as justificativas para a educação nas artes visuais” (Tourinho, 2009, p. 3359).

Sobre a primeira inquietação, a autora reflete:

A idéia de arte como motor para refletir, experimentar e explicitar conflitos e ambigüidades ainda tem merecido pouca atenção. Essa inquietação é acrescida da observação de que a prática, a experiência de produção/construção de arte ganha pouco espaço nessas questões. Será que a história de uma pedagogia centrada no fazer, quase sempre irrefletido e repetitivo, que dominou o ensino e a aprendizagem de arte, serviu para acalmar - em demasia - as ondas que poderiam nos levar a investigar porque, como e para que precisamos e experimentamos este fazer? (Tourinho, 2009, p. 3359)

Estaríamos ainda imersos em um fazer artístico irrefletido? De que forma nosso percurso histórico em torno de um ensino de arte espontaneísta ainda nos marca e aprisiona? Ousaríamos sair do nosso modo apaziguador e conciliatório, quase edulcorado, para provocar rupturas com modos de fazer e dizer sobre arte e educação?

E por que ainda precisamos tanto justificar a presença da arte na educação? Precisamos de uma moral, de uma finalidade que enfim, convença aos mais céticos, aos “homens sóbrios” a quem já se dirigia o filósofo Nietzsche? Precisamos ainda convencer a nós mesmos? Talvez se suspendêssemos essa necessidade constante de justificar

nossas ações em torno da arte e da educação, teríamos mais tempo para enfim, avançar e cessar de andar em círculos.

Se, de algum modo, já crescemos muito em torno das pesquisas em arte e educação, muito nos espera em torno de temáticas ainda pouco exploradas tais como: gênero, sexualidade e artes visuais; avaliação em arte; arte e inclusão; multiculturalismo; novas metodologias de pesquisa baseadas em arte; formação estética de docentes; história do ensino de arte; ensino de arte na educação infantil e anos iniciais e, principalmente, produções teóricas mais consistentes, apenas para citar algumas possibilidades entre tantas outras.

DESAFIOS PEDAGÓGICOS: QUE ARTE INQUIETA A ESCOLA?

Enquanto isso, nas salas de aula... que arte acontece por lá? Quais são as sonoridades que se ouve ao falar de arte na escola? Que arte, afinal, inquieta as salas de aulas deste imenso país? Apesar de já se ter dito tudo ou quase tudo sobre os problemas que nos assolam, eles persistem (talvez ainda tenhamos que repetir tudo, ou talvez começar a dizer de modo diferente). Há muitas pesquisas, inovações metodológicas, congressos, publicações, mas a escola parece ainda impassível diante de tudo isso. Como chegar até a escola, à sala de aula, às práticas pedagógicas?

Se de um lado temos percebido avanços em relação ao trabalho de mediação em museus e exposições como as bienais e ao aprimoramento dos docentes em relação ao seu trabalho, por outro lado, ainda vemos a arte na escola sendo “pedagogizada”, perdendo a sua força, o seu potencial transgressor. O que fazer diante da persistência da presença dos já arcaicos e já tão duramente criticados desenhos estereotipados prontos para colorir? Ou ainda diante da insistência em confundir arte com a elaboração de decorações festivas ou presentes para as datas comemorativas? Estes exemplos, aparentemente já ultrapassados, continuam existindo nas escolas (principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental), muitas

vezes com algumas variações mais “modernas”, ou alguns disfarces sutis. Muitas destas práticas são constantemente alimentadas por um mercado editorial que aposta na ignorância docente e na busca por receitas fáceis. Publicações como *O Dia-a-dia do professor* e *A professora criativa* são quase como “pragas” nas escolas infantis e anos iniciais, e também entre estudantes de Pedagogia. Com uma linguagem mais acessível, estas editoras e seus livros têm uma aceitação maior nas escolas do que os textos acadêmicos originados em pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação ou outras publicações da área. Outros problemas se acumulam, quase sempre relacionados à formação docente precária, principalmente em uma área como a arte, sobre a qual ainda se pensa que uma formação mais consistente é desnecessária, já que seria algo realizado em função de um “dom”, ou de uma “habilidade estética” individual.

A formação de professores em arte é um dos pontos cruciais para qualquer mudança efetiva na escola, considerando as disparidades geográficas de formação e oferecimento de cursos de graduação na área, assim como o imenso número de docentes com formações distintas atuando nas aulas de arte. Dados apresentados na pesquisa de Araújo (2009, 2009a) a respeito da oferta de cursos de graduação e atuação de professores de arte no país, nos dão um panorama mais claro do cenário que enfrentamos. Segundo a autora, o ensino de Artes Visuais encontra-se privilegiado em relação às demais áreas de arte, como música, dança e teatro. Se há poucos professores com formação em arte atuando no país, menos ainda dessas linguagens específicas. Chama a atenção nos dados levantados pela autora a grande desigualdade geográfica em relação a oferta de cursos de licenciatura em artes, em que a região sudeste principalmente, seguida da região sul, tem um número bastante superior de cursos em relação às demais regiões brasileiras, tanto em instituições públicas como privadas. Por que há tão poucos docentes de arte, se já temos garantida pela LDB a obrigatoriedade deste ensino? Por que se julga que não há necessidade de formação para atuar nessa área? Por que tanto desinteresse por esse tipo de formação em várias regiões do

país? E para onde vão os licenciados formados?

Além disso, outro aspecto importante é a formação continuada, ainda mais em uma área em constante mutação. Este é um tema que tenho perseguido em minha atuação como pesquisadora (Loponte, 2007, 2006a, 2006b, 2005). Sobre a formação docente, podemos indagar também sobre que tipo de formação em arte tem os docentes que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais. Como se dá esta formação nos cursos de Pedagogia?

Quando se fala de arte na escola, de que arte, afinal estamos falando? Da arte que consola, acalma, decora e ilustra ou há espaço para as provocações da arte contemporânea, por exemplo? Mais um dos paradoxos que precisamos encarar: a efervescência das produções contemporâneas em arte visíveis em mostras como a Bienal do Mercosul ou outras grandes exposições (tratando-se de artes visuais) ou ainda a prolífica produção acadêmica em torno da arte e educação e o modo como tudo isso é digerido pelas interpretações escolares.

Um dos principais desafios que se coloca aqui é o aprimoramento da formação docente nas diferentes linguagens de arte, tanto na formação inicial como na formação continuada. Um desafio que se interliga com todos outros mencionados desde o início do texto. É como se puxássemos uma linha e dela se desenrolasse um longuíssimo fio que puxa outro e mais outro...

UMA LISTA DE INQUIETUDES PARA ARTE E EDUCAÇÃO

(...) os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador; b) embalsamados; c) domesticados; d) leitões; e) sereias; f) fabulosos; g) cães em liberdade; h) incluídos na presente classificação; i) que se agitam como loucos; j) inumeráveis; k) desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo; l) etcetera; m) que acabam de quebrar a bilha; n) que de longe parecem moscas.

Jorge Luís Borges

O título deste texto traz uma pergunta que retomo ao finalizá-lo: arte/educação/arte – afinal, quais são nossas inquietudes? Trago o termo inquietude daquela desacomodação de si mesmo instigada pelo filósofo Foucault ao tematizar as práticas de si da Antigüidade, práticas de cuidado/inquietude consigo mesmo em direção a uma estética da existência. Uma estética que busca uma ética, um modo de conduzir-se esteticamente no mundo (Foucault, 2004). Que inquietudes temos, afinal? O que nos “coça”? Ou, poderíamos ir mais além: temos inquietudes? Durante este pequeno texto, listei algumas. Inquietudes minhas, talvez, ou não. Eu, que me sinto tão implicada e envolvida com todas estas temáticas ao longo da minha trajetória de professora de arte e pesquisadora. Inquietudes que compartilho, que listo de forma arbitrária e de forma alguma, definitiva. Vivemos em um mundo de listas: desde às listas que nos fornece diariamente o Google ao procuramos um tema qualquer na internet, às listas de “1000 filmes ou livros para ver antes de morrer”, ou aquelas microlistas cotidianas de tarefas intermináveis, de resoluções, de desejos ou vontades. “Uma infinidade de listas” foi o tema escolhido por Umberto Eco para organizar uma exposição recentemente no Museu do Louvre, em Paris (de novembro de 2009 a fevereiro de 2010). Em uma entrevista sobre a exposição, o importante escritor italiano afirma que “gostamos de listas porque não queremos morrer” (ver <http://www.spiegel.de/international/zeitgeist/0,1518,659577,00.html>).

As listas nos projetam para um tempo outro, um tempo por vir, nos lançam adiante, nos fazem vislumbrar nossos possíveis e titubeantes passos. As listas não nos deixam em paz. Muitas vezes, nós que nos nomeamos e nos orgulhamos de nossa posição de pesquisadores ou de especialistas, agimos tal como aqueles “missionários evangelizadores” de que nos fala Galeano em um texto ironicamente intitulado “A função da arte”. Julgamos que sabemos o que “coça”, ou inquieta. Mas será mesmo que lá onde pensamos que “coça”, coça mesmo? Será que sabemos onde os problemas estão?

Agimos a partir de quais inquietudes?

Trago aqui a minha lista, em processo de construção, em uma tentativa de responder a pergunta inicial que eu mesma fiz. Inspirada na adorável lista oriunda de uma “certa enciclopédia chinesa” criada por Borges e retomada em meio a risos por Foucault (2002), minha lista é pessoal, contingente, arbitrária e não classificatória, sendo as letras que a ordenam apenas um pretexto. Uma lista de inquietudes que não pretende apresentar “utopias que consolam”, mas “heterotopias que inquietam” (Foucault, 2002, p. XIII). Que esta lista inquiete a lista de cada um (e os desafios que queremos enfrentar).

Até quando nos preocuparemos tanto em defender a arte na educação?

Os especialistas em arte e educação sabem do que os professores da Educação Básica precisam?

Os professores da Educação Básica conseguem ouvir os especialistas em arte e educação?

O que os professores lêem quando lêem os livros de arte e educação?

Quando a formação em arte vai ser prioridade no Brasil?

Para onde vai toda a produção acadêmica da nova geração de mestres e doutores em arte e educação no Brasil?

Quem ainda não viu uma fileira de coelhinhos da Páscoa nos corredores de uma escola?

Por que as crianças adoram pintar coelhinhos da Páscoa e vasos de girassóis de Van Gogh?

As justificativas para arte na escola precisam sempre ter uma finalidade moral?

Para onde vão as palavras de todos os livros e anais de eventos de arte e educação publicados nos últimos anos?

Os professores e professoras de arte vão aos museus de arte?

Os docentes de arte sabem dançar?

Qual foi a última vez que o professor e professora de arte mais próximo foi ao cinema?

Quando as mulheres artistas vão ter mais espaço nas aulas de arte?

Etetcetera

O que, afinal, te inquieta?

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira. Percursos históricos e desigualdades geográficas nos cursos superiores brasileiros de formação de professores de artes visuais. In: *Anais 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, Salvador, Bahia, 2009, p. 3150-3162. Disponível em: http://www.anpap.org.br/2009/pdf/ceav/anna_rita_ferreira_de_araujo.pdf

_____. Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. In: *Anais 32ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, MG, 2009a, p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf>

BARBOSA, Ana Mae. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em arte educação. In: _____. (org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

BORGES, Jorge Luís. El idioma analítico de John Wilkins. Disponível em: <http://www ldc.upenn.edu/myl/wilkins.html>

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto*

de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria, RS: UFSM, 2007, p. 231-249.

_____. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte - MG, n. 43, p. 35-55, 2006a.

_____. Escritas de si (e para os outros) na docência em arte. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, v. 31, n.2, p. 295-304, 2006b.

_____. *Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, 2005.

NIETZSCHE, Friederich. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

PEREIRA, Marcos Villela. A prática educacional em arte como experiência de resistência: inquietações de fim de século. In: QUARTIERO, Elisa Maria, SOMMER, Luís Henrique (orgs.). *Pesquisa, educação e inserção social: olhares da região sul*. Canoas: ULBRA, 2008. p. 501-516.

PILLAR, Analice Dutra. ; REBOUÇAS, Moema . Panorama de pesquisas - Comitê Ensino e Aprendizagem da Arte. In: RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina; MAKOWIECKY, Sandra. (Org.). *O estado da arte da pesquisa em artes plásticas no Brasil*. 1 ed. Florianópolis: Editora da UDESC, 2008, v. 1, p. 21-34.

RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 323-334.

TOURINHO, Irene. Comitê de educação em artes visuais: Uma análise

das questões de pesquisa da Anpap 2008. In: *Anais 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, Salvador, Bahia, 2009, p. 3347-3361. Disponível em: http://www.anpap.org.br/2009/pdf/ceav/irene_maria_fernandez_silva_tourinho.pdf Acesso em 19 de fevereiro de 2010.

_____. Transformações no ensino de arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-34.

O QUE NOS RETÉM AQUI? O CINEMA INTERROGA A DOCÊNCIA

Inês Assunção de Castro Teixeira

Professora da Faculdade de Educação da UFMG

*El cine nos abre los ojos, los coloca
a la distancia justa y los pone en movimiento*

Jorge Larrosa

Bondía

O cinema olha os professores/as, capturando a docência. Apreende-os, compreende-os em sua humana condição. Observa-os e interroga-os, mirando-os em seus encontros e desencontros com as crianças, adolescentes e jovens nos territórios da escola. Reporta-se às salas de aulas, aos corredores, aos pátios, aos espaços escolares das relações do ensinar-aprender-aprender-ensinando. O cinema olha os professores, penetrando em suas alegrias e dores, angústias e satisfações, venturas e desventuras. Toca em suas dificuldades e realizações, nos sabores e dissabores do ofício de mestre. Penetra nas incertezas e dúvidas dos docentes em seus sempre inacabamentos. O cinema olha os professores abrindo-se aos limites e potencialidades da docência. Com um olhar sensível e cuidadoso, que indaga e inquieta, a câmera espreita e espera. Um olhar que anuncia e denuncia. Um olhar que surpreende.

Algo assim e muito mais é o que se pode ver, ouvir, sentir e pensar diante de alguns filmes da cinematografia contemporânea, cujos argumento e roteiro se desenrolam em torno da escola e seus sujeitos, de seus textos e contextos. Não quaisquer filmes dos dias atuais. Referimo-nos a um certo tipo de filme com uma certa qualidade e sensibilidade estética, ética, poética; um certo tipo de perspectiva e narrativa fílmica, diferente da maioria do cinema hollywoodiano, por exemplo.

Falamos de um tipo de cinema que agrega idéias e beleza à educação do olhar: *que precisa, que ajusta e amplia. Que indaga e convoca. Que evoca*, prosseguindo com a formulação de Larrosa (2007) em epígrafe. Esse tipo de cinema o encontramos quatro obras cinematográficas de diferentes diretores, vindas do Irã, da França e do Brasil, recentemente, quais sejam: “*O Jarro*”, de Ebrahim Forouzesh (Irã, 1993); “*Quando tudo começa*”, de Bertrand Tavernier (França, 1999) e “*Entre os muros da escola*”, de Laurent Cantet (França, 2008) e “*Pro dia nascer feliz*”, de João Jardim (Brasil, 2006). Nestes filmes professores e docência são trazidos à tela em sua humana, desafiante e frágil condição. Neles estão questões e inquietações de uma arte da docência.

O CINEMA OBSERVA A DOCÊNCIA

Como o professor aparece em “*O jarro*”, esta encantadora obra de Ibrahim Forouzesh? Que imagens traz à tela sobre a docência numa escola do deserto? O filme apresenta em vários tons e matizes, o sujeito sócio-cultural professor. Ali está um professor em sua humana condição, em uma pequena escola de um vilarejo no deserto do Iran, onde estão suas duas turmas de crianças e adolescentes. Uma escola semelhante às que existem no campo ou em pequeninas cidades do Brasil, com turmas multisseriadas.

O enredo se desenvolve em torno da rachadura do único recipiente de água existente na escola, um pote fixado no caule de uma árvore, problema para o qual é necessária uma solução imediata, que não seja a longa espera de um novo jarro a ser solicitado ao governo. Estamos diante da total precariedade física da escola, realidade semelhante à de inúmeras escolas brasileiras, inclusive as que João Jardim filmou em seu documentário *Pro dia nascer feliz*. Nesse contexto o professor enfrenta várias dificuldades, sendo a do pote trincado e conseqüente falta de água na escola, a mais central naquela ocasião.

Na tela está um professor intimamente envolvido com aquelas

crianças, seja quando está na sala de aula, seja quando se está no cômodo que lhe serve de morada junto da escola. Nessas lidas diárias vê-se o seu esforço para que aprendam não somente as letras, mas o respeito necessário à convivência entre elas, ora com maior, ora com menor paciência. O mestre parece entender que precisa ensiná-las não somente o alfabeto, mas certas atitudes e valores. Nessas lidas o professor se depara com os costumes locais, sendo mal interpretado em suas ações, levando à decisão de deixar a escola. Uma idéia de que se desfaz mediante o apelo de um ancião da comunidade e depois do retorno de um jovem aluno que fora à cidade comprar um novo pote, depois de tentativas frustradas de consertar o jarro, feitas pelo pai de um dos garotos da escola. Está também no roteiro, movendo a trama, uma senhora mãe de uma criança da escola, que aos poucos se torna cúmplice do professor, num solidário esforço para resolver aquele problema da escola.

O filme é realizado com uma bela e despojada linguagem. As crianças nos tocam e encantam com suas expressões e atitudes. Como outros trabalhos e diretores do cinema iraniano estão em cena garotos e garotas iranianos/as, crianças, mulheres e homens moradores do lugarejo, dando à obra fascinante e pungente realismo. *O Jarro* foi filmado com atores não profissionais. Os intérpretes mal conheciam o cinema até então.

Enredando-se em suave, limpa e lenta cadência, a obra contém algo de lirismo e encantadora beleza. É terna e formosa nas imagens, planos e seqüências que a compõem. Nela está um cinema feito com poucos e poucos recursos, porém com enorme sensibilidade e ternura. Um cinema que emociona. Ao assisti-la, nos sentimos muito próximos dos/as professores/as das escolas do campo no Brasil, dos assentamentos rurais, das pequeninas cidades brasileiras, em sua permanente luta contra a precariedade e desprezo das autoridades para com as crianças, jovens, famílias e professores das populações mais pobres do campo e da cidade.

Passando à produção francófona, temos o filme de Bertrand Tavernier, "*Quando tudo começa*", (França, 1999). No cenário de uma

comunidade francesa em tempos de neoliberalismo, este importante diretor francês realiza esta comovente obra na qual a figura do professor é a mesma do diretor de uma escola de educação infantil. Estão também muito presentes na tela, os demais professores da escola, mulheres, mais velhas e mais novas, assim como a ajudante, dos serviços.

Este trabalho, diferentemente dos demais, é denso, intenso e largo quanto às cenas e situações vividas pelo professor diretor Daniel, o protagonista central, em seus outros tempos de vida. Suas relações, tensões e experiências como filho, como companheiro e como padrasto estão compõem o enredo, dando visibilidade a seus outros pertencimentos e experiências, sua condição não somente de trabalhador professor e gestor escolar, mas de homem, de filho, de namorado, de cidadão francês, sensível e comprometido com os problemas sociais, com a política, com a problemática do sistema educacional francês.

Naquela pequena escola de infantes, vamos vendo e reconhecendo não somente uma realidade de perda de direitos, de desemprego, de pobreza de famílias mediante a nova lógica que precariza, flexibiliza e elimina direitos sociais dos trabalhadores também na França dos anos 90. Tais problemas se refletem na vida das crianças e na escola a ponto de vermos e ouvirmos na tela o depoimento da professora mais antiga, prestes a se aposentar, a Sra. Delacourt. Ela descreve as dificuldades das crianças naquele período como muito maiores do que há 45 anos atrás, havendo algumas delas que *“nem sabem que podemos conversar com alguém. As palavras servem para dizer: tenho fome, tenho frio, tenho sede. É a sobrevivência”*, conforme suas palavras em close, na tela.

Na narrativa fílmica temos uma superposição de narrativas: ouve-se a voz do professor Daniel falando o que está escrevendo em seu livro, voz algumas vezes in off, sendo ela a voz do narrador no filme. Esta narração que estrutura o roteiro, vai sendo misturada e alternada com as imagens e diálogos entre os personagens de dentro e de fora da escola.

Entre dificuldades de várias ordens, mas sem perder a ternura, o compromisso e a dedicação para com aquelas crianças, vemos Daniel, o coletivo das professoras e a encarregada da limpeza tentando resolver junto os problemas. Em embates com os gestores das políticas públicas, em diálogos e reflexões entre si – os profissionais da pequena escola – e com os familiares das crianças, Daniel vai tentando levar adiante seu projeto. Como não poderia deixar de ser, os problemas da escola se desdobram e esparramam sobre sua vida familiar e amorosa, acabando por envolver sua companheira em um projeto para retomar a alegria e o vigor da escola. Um esforço para não perder a esperança.

Atravessando toda a película vê-se a angústia de Daniel, um professor guerrilheiro na expressão de Paixão (2008). Um guerrilheiro que combate pela educação dentro e fora da escola, e que ao lado dessa resistência e do combate é capaz de pequenos grandes gestos de compaixão e ternura pelas crianças e seus pais. A angústia entre ficar e não ficar na escola, impregna toda a trama. Nesse sentido uma chave interpretativa deste trabalho de Tavernier parece estar em uma das primeiras imagens do filme na qual o rosto de Daniel ocupa a tela, num momento em que ele observa as crianças no pátio da escola e pensa, se interrogando: *O que nos retém aqui? O amor? A infância?*

Quando tudo começa é um trabalho de uma terna sensibilidade, beleza e amplitude, ao mesmo tempo em que é denso, é tenso, é forte nos problemas que vai trazendo à luz. O trabalho expressa, verdadeiramente, os propósitos de Tavernier sobre o filme. Segundo suas palavras, *“Eu o fiz para render homenagem às pessoas, esses professores que trabalham com afinco, em condições difíceis, sem considerar hierarquia.”* E prossegue dizendo que aqueles professores são pessoas devotadas ao ideal republicano. E mais: *“São meus heróis: gente que tenho vontade de colocar no colo e abraçar. Fiz um filme sobre esse impulso: jogar na cara de alguns e abraçar outros”*.

Em *“Entre os muros da escola”* vê-se uma outra paisagem geográfica, cultural e histórica, embora também se transcorra na França dos dias atuais. O professor vive uma outra problemática, em

um outro tipo de escola e realidade na qual está sempre presente o elemento básico, que instaura a docência no passado e no presente: a relação docente/discente. Os encontros e desencontros, as tensões e conflitos, a harmonia e a dissonância constitutivas das interações entre adultos professores e jovens alunos nos territórios das salas de aula, são expostos na tela.

Na linguagem e estética fílmica, o diretor se utiliza basicamente de sons locais e de ruídos do ambiente. Buscando enfatizar e direcionar nossa atenção para determinado ponto, Cantet Laurent elimina tudo o que poderia desviar o olhar e sentidos dos espectadores para além do espaço da sala de aula. A filmagem deste interior o desnuda através de closes e outros ângulos fotográficos que levam o público a implicar-se com o que ali se passa, a envolver-se com os dilemas do professor. Esse espaço educativo escolar é trazido sem meias palavras, subterfúgios ou maquiagem, desestabilizando posturas e conceitos, ao mesmo tempo em que apresenta algo do que os docentes estão vivenciando hoje em várias partes do mundo, inclusive no Brasil.

Cantet apresenta uma sala de aula que reflete o atual contexto escolar contemporâneo, da França em especial. Nela estão jovens filhos de pais franceses de diversas origens étnico-raciais e imigrantes de várias regiões. A classe do professor François Marin é a própria França dos dias de hoje, imersa em questões étnico-culturais, no multiculturalismo.

O professor François Marin é interpretado pelo autor do livro que deu origem à obra fílmica, escrito por François Bégaudeau, lançado na França em 2006. Ali está um professor às voltas com sua tarefa de ensinar o francês da norma culta aqueles jovens de diferentes origens étnico-raciais. Ali está um professor às voltas com desafiantes situações, exposto a vários tipos de questões, interrogações e condutas dos estudantes, levando-o a tensas e imprevisíveis situações vividas diante daqueles jovens.

Nas cenas e imagens a câmera vai mostrando, com diferentes graus de intensidade, o “clima” daquela sala de aula, através de tomadas, closes e ângulos que retratam as expressões, gestos,

tensões e dificuldades vividas pelo professor François, desde seu isolamento reflexivo na cena inicial, até suas freqüentes discussões com seus jovens alunos.

A precisão e sensibilidade da câmera de Cantet penetra nos personagens e, por conseguinte, nos expectadores, que se sentem como reféns das situações que vão sendo criadas em sala de aula, em vários momentos da filmagem. Desta maneira, este trabalho de Cantet pode provocar choques e até mesmo um sentimento de impossibilidade, além de trazer preocupações e incômodos que reiteram, nas situações que vão sendo expostas, acontecimentos vividos em inúmeras salas de aula das quais educadores e educandos são personagens reais. Os jovens alunos de hoje mantém diálogos e confrontos com seus professores de modo muito semelhante aos do filme. Em pequenos e grandes confrontos, das mais diversas naturezas Na tela vai sendo posta à prova a autoridade docente e sendo recomposta a antiga questão dos limites entre autoridade e autoritarismo.

Saindo da sala de aula, em algumas seqüências fílmicas, a câmera se desloca por alguns minutos para a sala de professores da escola, para os corredores e pátio do prédio e para o gabinete do diretor, ainda que quase toda a duração do filme se desenrole na sala de aula. Nesses outros tempos e espaços da escola, captura desde conversas do grupo de professores da escola sobre a aquisição de uma máquina de café, até uma discussão entre eles sobre a necessidade arranjarem dinheiro para pagarem um advogado de defesa para que a mãe de um dos jovens alunos não fosse deportada para seu país, pois vivia ilegalmente na França.

Estão também nas telas, situações mais tensas que revelam, entre outras questões, as hesitações e dificuldades dos docentes em uma sessão de um conselho de classe e também do Conselho Disciplinar que julgaria a hipótese de expulsão de um dos estudantes da turma. Neste sentido, assim como em todo o roteiro, estamos longe das visões messiânicas sobre os professores. Ao contrário, a obra de Laurent traz á cena esses profissionais em suas fragilidades, vivendo desafios e dilemas relativos ao exercício da docência nos dias de

hoje, cada vez mais atravessada por graves questões sociais, que extrapolam o mundo da escola. Ali estão eles e elas, os sujeitos sociais professores, imersos em angústias, interrogações, dificuldades. Não raro, em desesperanças. François Marin não é um professor imune às paixões humanas da raiva e da cólera, Marin não é um Deus. Ele falha, hesita, perde a paciência, destempera nas palavras, revelando-se por inteiro, em suas grandezas e debilidades, limites e virtudes humanas.

Nas imagens vemos os jovens e as jovens alunos/as imersos em angústias, em perguntas, em problemas os mais diferentes: familiares, sociais, culturais, etários. Vivendo as alegrias e vigor da mocidade em uma sociedade marcada pela exclusão, ou melhor, por uma inclusão subalterna, pela xenofobia, pelo etnocentrismo, pelas desigualdades sociais em suas diversas variações e gradações. Uma sociedade na qual o sentido da república vai se desfazendo passo a passo. Estamos, pois, diante de uma dramática juvenil. Estamos diante de desafios e sobressaltos juvenis de várias ordens. Estamos diante de problemas e ameaças à vida e à felicidade de todos em qualquer parte e lugar, questões que aqueles meninos e meninas percebem claramente.

Os dramas da condição humana e os males da vida social do presente reverberam sobre as relações e vínculos, sejam eles entre os próprios pares juvenis, sejam entre os jovens e seus professores, sejam entre os jovens e a escola. Ali está posta à prova a autoridade do mestre, que representa para adolescentes e jovens, não somente um mediador de seus aprendizados, mas toda uma lógica social, todo um modo de organizar as desigualdades econômicas e hierarquias sociais e culturais, que aqueles jovens, que aquelas jovens interrogam e questionam à sua maneira. As lentes de Cantet revelam um ethos docente, um modo de ser de muitos professores, implicados em incertezas e ambigüidades, em limites e possibilidades. A objetiva de Cantet lança luminosidade e força sobre a vida cotidiana de um docente que reflete o que hoje se passa com milhares de professores nas salas de aula, realizando nesta linguagem fílmica, um cinema que desconcerta, que desconstrói e desnaturaliza.

Passando ao documentário brasileiro de João Jardim, "*Pro dia*

nascer feliz (Brasil, 2006), com quais imagens e enredos de professores nos deparamos? Que docentes e qual docência são trazidos à tela? Nesta recente obra da cinematografia brasileira, além de estarmos diante de um outro gênero fílmico, o documentário, o foco recai sobre os adolescentes e jovens alunos, mais do que sobre seus professores/as. Os docentes aparecem compondo as seqüências e planos, em se tratando de realidades escolares, mas não estão no centro. Na tela estão, prioritariamente, adolescentes e jovens de escolas públicas de grandes e de pequenas localidades brasileiras, além de alunos de um estabelecimento particular de ensino de São Paulo.

Na tela estão fragmentos de suas vidas e histórias não somente escolares, mas familiares e sociais de um modo geral, trazidos em relatos, depoimentos e imagens destes garotos e garotas, nos quais vamos nos encontrando com seus dilemas, com seus problemas, como seus lamentos e sentimentos. Com seus conflitos, esperanças e desesperanças. Nas cenas e imagens juvenis vamos nos encontrando com o vigor da juventude, com suas ousadias e possibilidades, com suas angústias e alegrias. Ali estão eles e elas, jovens brasileiros, com seus projetos e sonhos – ou mesmo sem eles -, com suas vidas e histórias individuais e coletivas.

No documentário é possível não somente vê-los, nossos garotos e garotas alunos, mas escutá-los através da sensibilidade imagética e humana do roteiro e câmera de João Jardim. Num trabalho de alta qualidade, sensibilidade e reflexividade, o documentário deste cineasta brasileiro é também exemplar, no que se refere à problemática das desigualdades sociais e escolares trazidas à tela. Estas são vistas e ditas desde a estrutura física das escolas, até as conversas, os modos de viver e de ser, de se vestir e se mostrar, de falarem e se expressarem, revelados pelos jovens alunos e alunas de uma escola e outra, estudantes das instituições públicas e da escola confessional particular filmadas.

Nas escolas vistas por dentro, estão de um lado a precariedade, a carência física da arquitetura e do mobiliário dos estabelecimentos públicos em suas várias gradações. E, de outro, o seu inverso: a

jardinagem, as paredes com bom acabamento, as salas de aula mais amplas e renovadas do educandário particular. Muito embora em um e outro caso existam os mesmos rituais da cultura da escola, visíveis na organização e esquadramento do tempo e do espaço escolar, nas hierarquias e práticas escolares, nas carteiras enfileiradas, na sistemática das aprovações e reprovações dos estudantes.

E o que dizer das escolas vistas de fora? O documentário é também rico e sugestivo a este respeito: pelo que contém sobre as imbricações existentes entre a escola e a sociedade de um modo geral. Tanto nas tomadas externas aos prédios escolares, quando a câmera percorre estradas, bairros, feiras, moradias das pequenas e grandes localidades, quanto nos depoimentos dos estudantes e profissionais das escolas, vamos entendendo que grande parte dos problemas da escola e daqueles jovens, refletem, têm origem e se relacionam com as estruturas e dinâmicas sócio-históricas.

Costurando a inventividade e sensibilidade de João Jardim a montagem do filme revela uma perspectiva temporal, articulando passado, presente e futuro. Tendo iniciado o documentário com estatísticas educacionais brasileiras e canas dos anos 60 o diretor apresenta nas imagens que finalizam a película, algumas crianças de creche carregando pratinhos de mingau em suas mãozinhas, olhando candidamente para a câmera, quiçá para o indeterminado. Olhando insistentemente para a câmera, quiçá em busca de compaixão. Não há quem não se comova, ou talvez quem não se mova, com esta imagem de João Jardim ao espectador. Não há quem não se interrogue sobre como será o futuro daquelas frágeis crianças, pobres infantes. Nesse arranjo temporal, nas temporalidades com as quais o diretor monta o trabalho, pode estar a razão do título do documentário, recolhido de Cazusa. Surpresos/as, estarecidos/as, compadecidos/as, é provável que ao deixar a sala de cinema os espectadores se interroguem sobre a urgência de fazermos algo *para que o dia possa nascer feliz* para aquelas crianças e jovens deste documentário e para todas mais.

O CINEMA PENSA A DOCÊNCIA

De que forma este convite ao pensamento e à reflexão, o dar a pensar do cinema emerge nestas obras fílmicas? A que reflexões sobre a docência e os professores eles nos conduzem, tanto denunciando quanto denunciando. Quiçá fazendo-nos reinventar nossas experiências individuais e coletivas no cotidiano da escola.

As imagens, cenas e enredos nos levam a pensar que os professores são *sujeitos sócio-culturais*. Ali estão mulheres e homens, mais velhos e mais jovens, negros, brancos, altos, magros; com filhos, sem filhos, brasileiros, franceses, iranianos, com maior ou menor tempo e experiência no magistério. Ali estão eles e elas, na forma primeira como habitam o mundo: seus corpos. Seres de corpo e alma, de carne e sangue. Ali estão mediante seus atributos físicos nos quais se inscreve a cultura, suas vidas e histórias pessoais e conjuntas. Esses docentes corpos assim como o corpo docente, do coletivo dos professores, vão sendo transmutados e reconformados pela cultura da escola. Vão sendo significados e ressignificados nos rituais escolares que deles exige certa postura, gestualidade, condutas.. E naqueles corpos grafados pelas câmeras, estão as temporalidades do transcurso de sua existência, as idades da vida, os ciclos vitais e das gerações humanas.

Ali não estão eles e elas, professores, somente como trabalhadores, pois as películas os apresentam como os sujeitos sociais que são, com vários pertencimentos sócio-históricos. São eles companheiros nas relações conjugais; que são filhos e filhas; são pais, são mães, são padrastos. Nas sequencias fílmicas os vemos não apenas entre seus colegas de escola, mas com seus amigos e familiares, em situações como uma festa de aniversário, escrevendo uma carta à mãe, lavando roupa, fazendo refeições nos seus tempos de vida privada nos lugares onde residem. Neles os vemos namorando, dirigindo e outras práticas sociais extra escolares como em imagens de *O Jarro* e de *Quando tudo começa*. Porque são eles e elas sujeitos socioculturais, os docentes são trazidos às cenas, para

além dos contextos escolares e comunidades locais onde transcorrem as vidas daqueles mestres, dos meninos e meninas, alunos. Eles e elas transitam e habitam: as casas onde moram, as ruelas da aldeia, as vias do bairro, da vila, das cidades, entre outros de seus territórios, contextos e textos não escolares.

Naquelas películas a docência e os docentes vão sendo apresentados nas situações que fundam a docência e a realizam como tal, criando a figura do professor, sem a qual não é possível sua existência: a relação com as crianças, adolescentes e jovens. Nelas vai sendo desvelada a *condição docente*, que se instaura e realiza em uma relação intersubjetiva. Uma relação mediada pelo conhecimento, inscrita nos processos de construção do conhecimento, nos processos de formação humana. Sob o foco da câmara, a docência vai sendo trazida à tela e os professores vão sendo apresentados em seus *textos e contextos*. Argumento e roteiro fílmicos nos fazem pensar a docência para além de si mesma, ou melhor, inserida nos contextos escolares e das comunidades locais e nas estruturas e dinâmicas sociais mais amplas, em processualidades sócio-históricas que lhe imprimem historicidade, desubstancializando-a. Circunstâncias e elementos que vivificam a docência, que a particularizam e diferenciam os modos de ser, de estar e de exercer a docência em uma e outra sociedade, em uma e outra cultura, em uma época e outras, em um país e outro, embora possa haver aspectos comuns à docência ao lado destas diferenciações.

Nestes contextos vão sendo escritos os textos: as histórias vividas pelos professores na escola e comunidades onde se localizam. Os roteiros fílmicos vão dando vida aos personagens, seus textos, inscritos nos na cultura, na materialidade, nas estruturas e dinâmicas instituídas e instituintes dos territórios da escola. Levam o espectador a ver e pensar sobre os grupos, os rituais, as formas e redes de convivência, de encontro e desencontros, de harmonia e tensões que enredam os processos didático-pedagógicos escolares.

Ali estão, naquelas obras, os cenários mais imediatos e interiores nos quais a docência se realiza: a escola, a sala de aula e

seus rituais. Nas películas vamos vendo as configurações dos tempos e dos espaços escolares: os calendários e horários das aulas, os dias de festa, os intervalos, as entradas e saídas dos meninos e meninas, por exemplo. Nas imagens vê-se a planta arquitetônica das escolas, a divisão dos espaços, o mobiliário, os equipamentos, os objetos e material pedagógico. Cadernos, lápis, livros, quadro negro, carteiras são atores coadjuvantes, povoando o interior da escola, em suas tantas variações e semelhanças.

Vê-se ainda, nos marcos instituídos da cultura da escola, as normas, as punições, as avaliações. Compondo ainda a arquitetura da cultura da escola e das interações escolares, tanto quanto sua dinâmica, vê-se nas sequencias fílmicas as faces, as redes e dispositivos de exercício de poder. Ali estão os gestores e representantes das autoridades do sistema de ensino, como também estão os familiares, os membros da comunidade local, direta e indiretamente presentes, entrando e saindo de cena, dificultando, auxiliando, facilitando, colaborando, interditando, controlando a atividade docente ou como seja. Estas vigas que estruturam e dinamizam a docência e o cotidiano dos professores são claramente visíveis.

E o que dizer dos contextos escolares que circunscrevem o exercício da docência como seu pano de fundo? Estão também presentes na tela elementos externos à escola, o cenário social mais amplo da atividade docente e da própria instituição escolar? O que dizer das sociedades e tempos históricos que circunscrevem a escola e a docência? Este é um outro aspecto a considerar no ofício dos mestres sobre os quais os filmes nos fazem pensar. Se observados com cuidado esses quatro filmes situam, localizam direta e indiretamente, com fartas imagens ou com um pouco menos, as circunstâncias, as estruturas e dinâmicas macro sociais que circunscrevem a docência nos tempos históricos em que a observam.

Ultrapassando o interior da escola os filmes relembram que a escola e seus sujeitos só podem ser compreendidos em sua complexidade, tendo em vista seu universo sócio-histórico mais amplo. Em suas relações e articulações com os processos sócio-

históricos mais amplos, sejam eles locais ou regionais, do presente ou do passado, a escola vai sendo configurada e reconfigurada. Por ser assim, a docência está implicada nas estruturas e dinâmicas sócio-históricas mais amplas, que balizam tanto o interior das escolas, quanto seus sujeitos, interações e práticas sócio-históricas e culturais. As escolas dos filmes estão inseridas em grandes e pequenas localidades – das aldeias às metrópoles, do campo e da cidade. Elas estão em determinadas regiões, em países, em continentes, como também se inscrevem na cultura local e global. Por isso estão na tela as tomadas sob São Paulo, a feira do interior de Pernambuco, as estradas, em *Pro dia nascer feliz* e as ruelas da aldeia do deserto capturadas por Ebrahim Forouzesh em *O Jarro*

Estas imagens nos fazem pensar as articulações existentes entre a vida social mais ampla e a escola, qual seja, entre educação, sociedade, cultura e história. Estas imagens nos convidam a refletir, a analisar, a problematizar como uma e outra se produzem e se reproduzem. Como se tocam, se tencionam, se completam e interpenetram. Nas películas estão postos problemas sociais que ultrapassam os limites da escola, passando pelas desigualdades sociais e escolares, por questões de políticas públicas até problemas de outra índole, como os projetos de vida, os valores, as perspectivas daqueles professores e estudantes, questões entremeadas com problemas relativas às condições de vida e ao próprio sentido da escola, da aula, da sala de aula e da atividade docente, seja para os docentes, seja para os discentes..

Os filmes nos fazem pensar sobre as responsabilidades e dificuldades inúmeras que pesam hoje sobre os professores. Dentre elas o fato de que precisam se desdobrar em uma tarefa e outra transitando entre lugares e problemas que seriam da alçada dos pais, das famílias, dos governos, por exemplo. Cenas e imagens das películas nos expõem e nos fazem refletir sobre as incertezas a que os docentes estão expostos hoje, em seu dia a dia na sala de aula. Seja porque são muitas as possibilidades de se pensar e construir o conhecimento, seja porque são diversos e dezenas, centenas o

número de estudantes e turmas com quem trabalham na Educação Básica, seja pelas incertezas que demarcam o próprio tempo histórico, as sociedades contemporâneas. Sejam, ainda, as dúvidas relativas a um presente e futuro incertos, de segurança e risco, de paradoxos e turbilhão, de rapidez e quantidades, que múltipla suas preocupações com as crianças e jovens que ali estão, diante deles, a cada dia. Novas gerações humanas que têm direito à vida, a um presente e um futuro dignos. Como será, como está sendo a inserção daqueles meninos no mundo? Luminosa, sombria, fácil, difícil? Temerosa? O que cabe aos professores a este respeito? E aos demais setores, grupos e segmentos da sociedade, quais suas responsabilidades a este respeito?

Da mesma forma, estão muitos deles e delas, nossas crianças, adolescentes e jovens alunos vivendo dificuldades, quando não em sofrimento. Não raro abandonados, sofridos, desesperançados, vivendo sob o domínio do medo, da violência, da falta de projetos e perspectivas. Estão receosos de que possam “sobrar”. Estão sendo socializados nos parâmetros de uma sociedade do mercado e do espetáculo, que banaliza a própria vida em todas as suas formas. Não raro estão à deriva.

As cenas, os gestos, os rostos, olhares e condutas dos estudantes, sobretudo em *Pro dia nascer feliz* e em *Entre os muros da escola* expõem uma questão maior. Uma tensão primeira vivida pelos docentes em alguns níveis de ensino e escolas, sobretudo no trabalho com adolescentes e jovens, que se interrogam, permanentemente sobre como tocar naqueles meninos e meninas. O que pode interessá-los, como envolvê-los com a sala de aula, como demovê-los de certos lugares e interesses para outros? Como construir uma aprendizagem significativa? Como envolver, o que fazer com aqueles garotos e garotas filmados por João Jardim e de C.Laurent, para quem o universo é algo muito maior do que a escola. É largo, longo e virtual de um lado e estreito, curto e real de outro, se tomarmos suas condições objetivas e movimentos de subjetivação, se focarmos seus projetos e possibilidades de realização

Aqueles filmes assim como outros do cinema de autor, nos fazem pensar, sobre *as condições materiais de exercício da docência*. Aqui nos deparamos com outro tipo de problemas da educação e da escola, implicados na docência. Nas telas estão escolas precárias, descuidadas, sujas, habitadas pela escassez, pois lhes falta pintura, mobiliário, equipamentos mínimos. Situações nas quais a estética da docência e da condição de aluno se desenha em imagens de abandono, descuido e carência, como também se vê o reverso disso na escola privada filmada por João Jardim, por exemplo.

Esses elementos e outros tantos conduzem-nos, ainda, à reflexão sobre a *docência em sua humana condição*. Nas palavras de Rösele (2009) ao comentar o filme *Entre os muros da escola*, "a docência não pode abarcar somente seu significado em si, mas passeia constantemente conturbada entre o ser humano e seus limites."

Vendo as situações vividas pelos docentes na tela, vendo o exercício da docência em imagens fílmicas, os esforços, o labor e labuta de muitos daqueles personagens professores para estarem juntos, para contribuir, para tocarem naquelas crianças, adolescentes, somos então levados a pensar que mesmo sob intempéries, é possível viver a docência, o que é muito mais do que exercê-la. É possível viver a docência como *humana docência*, lembrando Arroyo (2004).

O CINEMA INTERPELA OS PROFESSORES, O CINEMA CONVOCA A DOCÊNCIA

Em suas evocações a narrativa fílmica interpela os professores convocando a docência. Ao observá-los, o cinema os interpela – quer saber por que, quer saber para que. Busca um diálogo com os docentes. Tenta aproximar-se da escola e seus sujeitos, suas vidas e histórias. Suas tramas, seus dramas. O cinema interpela os professores e os convoca a pensarem sobre si mesmos, sobre seu trabalho, seus fazeres, seus saberes. Interroga os seus viveres. Nas seqüências fílmicas a docência e docentes vão sendo desvelados, deslindados, descortinados. Suas vidas, seu labor, suas incertezas e dúvidas, suas

angústias vão sendo expostas e interpeladas, procurando apreendê-la e compreendê-las. O cinema convoca a docência inquirindo-a sobre este ofício: levando a pensar o sentido mesmo da docência, tal como na pergunta que o prof. Daniel formula a si mesmo pensando: *O que retém nos aqui?*

Nas imagens e cenas vamos sendo convocados a refletir sobre as finalidades da docência, sobre o exercício e o viver a docência, sobre seus desafios. Vendo-se no espelho das telas, nelas refletidos, os docentes são levados a olharem a si mesmos, pela lente do cinema, com o olhar do cinema. Observam como exercem a docência, como realizam seu trabalho. O que fazem e como se relacionam com as crianças, adolescentes e jovens que têm diante de si, razão primeira de sua ação.

Convocando os professores a estas reflexões, este cinema lhes ensina. Junto à fruição estética que proporciona, o professor aprende com o bom cinema, fazendo valer o suposto de que conhecendo e se deixando tocar por esta linguagem, pode se tornar mais sensível, mais atento, mais cuidadoso com seus próprios gestos e condutas, com suas palavras. Quiçá existam semelhanças e entre um bom cineasta e um bom professor. Pode-se pensar, então, em possíveis pontos de semelhança e proximidade entre as formas de se fazer o bom cinema e um certo modo de se realizar a docência, a partir de uma fina sensibilidade: a humana docência, um delicado ofício.

Neste jogo de interpelação e convocação dos cineastas face aos professores e a docência, há têm elementos que potencializam a docência, provocando deslocamentos. Por entre idas e vindas, ângulos amplos e detalhes, em múltiplas angulações e planos do olhar, do focar, do contemplar, o cinema penetra a docência iluminando-a. Suas lentes inquietam a docência. Fazem ver o ainda não visto, tocar o que ainda não foi tocado, escutar o que não foi ouvido, chegar aos detalhes, aos indícios, aos enigmas. Nos arranjos de luz e sombra, de longe e perto, de som e silêncio, de gesto e fala, no estático e no movimento, vão se desvelando outros universos, por vezes inimagináveis. Não raro situações inefáveis aparecem na tela, a que só poderíamos chegar

pela via da linguagem fílmica, mediante outros sentidos, arranjos, olhares, vindos de grandes realizadores.

O olhar destes cineastas contém outros focos, traça outras imagens, propõem outras formas de olhar, de visão e novas bases de escuta. Nessa arte do olhar os limites do real e do concreto vão se abrindo em possíveis horizontes, em devires.. Vão se alargando em novas figurações. Este pródigo olhar de alguns cineastas, fecunda o pensamento, expande a sensibilidade e dela se nutre. Nele o existente se desestabiliza e o novo se anuncia, podendo instaurar o inédito. Novas lentes, perspectivas, planos e ângulos podem arquitetar outros modos de compreender, novos sentidos, outras abordagens, outros mundos e interpretações.

Estes deslocamentos e infinitas possibilidades do olhar, característico de uma certa estética cinematográfica ensina, interpela, interroga. Nos interpela com a pergunta: como olhamos e que visões temos sobre nossas crianças, adolescentes e jovens alunos e alunas. Com quais lentes os vemos? Com que olhos? Como os sentimos, o que pensamos sobre aquelas meninos e meninas diante de nós, que esperam pela compaixão, pelo auxílio, pela mão do adulto, pois não podem ser deixados à deriva? Ainda que muitos deles e delas tentem escapar de nossos olhos, em pequenos ou grandes gestos de fuga, não raro levados pelas contingências de que se tornam reféns, que lhes seqüestra a própria vida, com os imaginamos? ,

Sendo a docência uma relação intersubjetiva, a objetiva do cineasta, convoca-nos a uma outra pergunta: e eles e elas, como nos vêem? Como nos sentem? O que esperam, o que necessitam de nós? Como ficamos, os docentes, grafados em suas vidas, em sua memória?

Porque propõe um outro olhar, um profícuo olhar, o cinema convoca a docência a aprender a olhar para nossas crianças e jovens das escolas, com uma sensibilidade mais fina e acurada, com delicadeza e detalhe. Ensina-nos a vê-los de modo aberto, sem pré-noções, sem estereótipos, sem generalizações, sem restrições. O que aprender com o cinema, com esta prodigalidade de um certo

olhar cinematográfico, para (re)conhecermos, para potencializarmos e contribuirmos com aquelas vidas, para que amanhecendo diante de nós possam crescer em floração?

Por ser assim, o cinema interroga a docência e os docentes sobre as nossas formas de olhar e de compreender os garotos e garotas com quem trabalhamos. Que imagens fazemos deles? São *imagens quebradas*, como diria Arroyo (2004)? Ao interpelar-nos o cinema nos convoca a mudarmos os planos de visão. É preciso, modificar as tomadas, trocar as lentes, ir mais perto, ir mais longe, jogar luz, retirar luz, sombrear, para os vermos mais e melhor. É necessário observá-los, a nossas crianças, adolescentes e jovens, aos adultos mesmo, de várias maneiras, descobrindo suas potencialidades, necessidades, desejos, dificuldades tantas. É preciso observá-los e compreendê-los no que aqui está e no vir a ser. Lembrando Fresquet (...) é preciso aprender e desaprender com o cinema. Desaprender um certo modo de olhar, de pensar e de sentir, para constituir um outro. É preciso trans-ver, ver com imaginação. Com sensibilidade e delicadeza.. Conforme Frequet (2008, p.23) *é preciso ver, re-ver e trans-ver as vivências entre o “eu e o mundo” através da tela grande”*

E o que contém ainda, o bom cinema, que nos interpela, que pede resposta e explicação dos professores? Eles – diretores e obras fílmicas – nos perguntam e querem saber de nós sobre a nossa maneira de entender e de realizar a docência, sempre implicada em nossa maneira de olhar, de ver, de sentir, de nos aproximarmos ou rejeitarmos, de nos deixarmos afetar ou não por aqueles meninos e meninas alunos.

Há ainda naqueles filmes um outro aspecto através do qual seus realizadores interpelam os docentes e convocam a docência: a sensibilidade, a imaginação e a alteridade levados à radicalidade. E aqui estão capacidades e exercícios do humano sem os quais a docência se esvazia, sem as quais perde o sentido. A sensibilidade para olhar de várias maneiras, para olhar com cuidado e zelo, deslocando o pensamento, os sentidos, a compreensão, como dissemos acima. A imaginação que nos faz perceber o que aqui está como algo que pode

ser diferente, pode se modificar, abrindo-se em devires, instaurando o inédito, em novas figurações. Uma inventividade que supera o que está dado, aqui colocado, abrindo-se às mudanças e transformações. Como exercer a docência sem estas bases de sensibilidade e de inventividade humanas? Por isso e muito mais, o cinema, a arte, nos convocam a retornar ao que é fundamental na docência e na educação: uma abertura sem limites e o permanente devir.

A alteridade, o reconhecimento, a consideração e o respeito ao outro e ao diverso, também fazem parte de grandes obras cinematográficas, da mesma forma que constitui-se como matriz do pensamento de grandes pedagogos, das pedagogias humanistas e emancipatórias. O bom cinema nos coloca diante do diferente, do diverso, como também das desigualdades, das injustiças, porque olha com outros olhos, observa o que não vimos, abrindo-se ao indeterminado, ao relativismo, à multiplicidade. Porque um certo tipo de estética fílmica associa-se e nos conduz ao exercício da ética.

Sendo a docência em sua origem, na matéria viva de que é feita, uma relação intersubjetiva, é ela uma relação de alteridade. Também neste aspecto, o cinema interpela a docência, pedindo explicações. E a convoca ao pleno respeito à diferença e a busca da justiça, da igualdade, da dignidade humana, tomando-as em toda a sua riqueza e esplendor, mesmo que isto não seja simples. O cinema convoca a docência a pensar e viver não a tolerância, mas o acolhimento ao diferente, a hospitalidade a que Olgaria Matos se refere (2008)

Arte do olhar, de focar configurando, desfigurando, reconfigurando, refletindo e modificando, no côncavo e no convexo, o cinema é também uma narrativa. É um modo de dizer das coisas, é um modo de dizer às coisas, dizendo muito mais do que elas são, inventando o inexistente em prodigalidade. A estética fílmica é um modo de narrar, de contar. É uma forma de interpretar, de dar e usar a palavra feita imagem em movimento, feita som, silêncio, enredo, luminosidade. Nessa fabricação o cinema de arte, apresenta e interroga o mundo, revisitando-o e reinventando-o em infinitas possibilidades. Essa arte, como outras, é um modo de falar da vida em todas suas

tempos, culturas, territórios de ontem, de hoje e de amanhã. Aqui e acolá. Nessa fabricação o cinema de arte fala de sonhos e quimeras..

Como narrativa esse cinema interpela a docência e os professores de forma singular. Em seus questionamentos e possibilidades, em suas formas de narrar, este cinema traz à docência a própria temática da narrativa. Não seriam estes – o mestre e seu ofício – um narrador e esta arte? Como separar a palavra, o enredo, a trama, como destituir este labor – da docência, do docente - da narrativa, deste contar e dizer das coisas, deste dizer às coisas? Como apartar a humana docência do ato de narrar? Não seriam os mestres, em sua origem, narradores? Como separar o conhecimento, a memória cultural, o relato da experiência, da vida, do vivido, esta matéria prima da docência, da narrativa, da narração? Destituída da narrativa, a docência não apenas se esvazia, como se desfigura. Perde o sentido. O que é uma aula senão uma narrativa, um relato, uma relação comunicativa? E da mesma forma que a narrativa fílmica, na docência os professores velam e desvelam, mostram e escondem, podendo inquietar, provocar o espanto, fazer deslocar o pensamento, a imaginação, a sensibilidade, a emoção.

O professor é um narrador. Sua responsabilidade primeira é dizer do mundo, da cultura, da história. É ele um artesão da memória e um arauto da esperança presente em cada nova vida, em cada criança e jovem à sua frente. A memória cultural vai sendo transmitida, significada e ressignificada, questionada e reelaborada em cada aula pelos docentes e discentes, pela via da narrativa. Em cada um de seus encontros cabe aos docentes, apresentarem a memória cultural às novas gerações, para que dela se apropriando possam reinventar o mundo, a sociedade, a história, realizando o novo de que são portadores. (Arendt, 1992)

E o que aprender com a narrativa fílmica? Em que sentido a narrativa cinematográfica de grandes diretores do cinema interpela e convoca a docência e os docentes? Entre outras de suas características e qualidades quando falamos do cinema de arte, do cinema de autor, temos uma narrativa fílmica mais livre, mais sensível.

Ressalta-se, ainda, no labor cinematográfico, que o cineasta pretende tocar no público, pretende que o público se afete com sua obra, que se envolva com a sua narrativa, tal como se passa com as grandes obras. Como também pretende que sendo aberta, sua obra não se feche em uma única interpretação, compreensão, apreensão, percepção. Como esse processo, essa conduta e preocupação de um cineasta interpela a docência? O que dizer de nossas aulas? Como vamos tecendo a narrativa em sala de aula? Trata-se de uma palavra aberta, larga, profícua? Trata-se de algo volátil, superficial, estreito? É possível que seja ela, a prática docente, o fazer pedagógico algo algo revelador, que produza sentidos e significados para docentes e discentes? É possível pensar e realizar, uma narrativa imersa em aprendizagens significativas?

Em nossos tempos de sala de aula e de escola, temos convidado às crianças e jovens ao livre pensar, à imaginação, à indignação? É possível que nossas aulas impliquem os meninos não apenas intelectualmente, mas em suas emoções e afetos, em sua humana condição? E seria também eles, narradores, em nossas aulas, encontros, conversação ou lhes seqüestramos a palavra, o pensamento, a imaginação, o relato, a vida? Se a docência se instaura, se constitui e se realiza a partir de uma relação intersubjetiva, ambos, seriam ambos, docentes e discentes, narradores? Construir a aula, seus tempos e espaços, como uma circulação de narrativas, com reciprocidade e troca, abrindo-se ao pensamento, ao sentimento, ao indeterminado, numa artesanaria da palavra, não seria esta a estética da docência? Em nossas encontros e aulas, em nossas interações com as crianças e jovens, como vão sendo tecidas e desenroladas as narrativas? Nelas se pode falar de uma prosa, de uma conversação, de um diálogo?

A narrativa fílmica nos leva a pensar nossa própria prática como narrativa e como tudo isso se passa ou como tudo isso *nos passa* em sala de aula, na experiência docente e discente. Mas seriam mesmo os docentes narradores? Nossas condições objetivas e subjetivas de trabalho têm nos afastado ou nos aproximam dessa experiência,

da aula, da sala de aula como um lócus privilegiado das narrativas e narradores?

Para além do infinito horizonte do olhar e das narrativas e neles inscritos, potencializando o humano em suas dimensões intelectuais, estético-expressivas e éticas, qual seja, políticas para o bem viver na vida em comum, o bom cinema interpela e convoca a docência e os professores em uma outra direção: enquanto possibilidade de uma experiência onírica. Estar em uma sala de cinema, se deixando envolver e tocar, se deixando afetar e impregnar pelo filme é algo da ordem dos sonhos. É como um transportar-se para um outro tempo e lugar, do qual não temos conhecimento e domínio, no qual não sabemos o que irá se passar, o que irá *nos passar*. Por ser assim, quando saímos da sala, depois de assistirmos ao cinema de arte, o que vimos assalta nosso pensamento, impregna nosso corpo e nossa alma. Em outras palavras, também como experiência onírica o cinema interpela os professores, o convoca a docência. Entre outras razões, a relação e a construção do conhecimento, os caminhos do aprender e do ensinar, podem também trazer sonhos, constituindo-se como uma experiência onírica. Conhecer abre caminhos, possibilidades. Vindo do desejo, o aprender o recoloca, o mobiliza. O trabalho do pensamento e da palavra, no espaço coletivo da escola, a sensibilidade, a imaginação podem modificar nossa compreensão do mundo e da vida, fabricando sonhos, desenhando projetos, renovando esperanças, tanto quanto pode frustrar, oprimir, diminuir, restringir.

Ademais, a docência, o labor com as vidas, com os corações e mentes, com a subjetividade das crianças e jovens alunos, está implicada em um tempo outro, adiante. As temporalidades implicadas na docência tramam o ontem, o hoje e o amanhã. Os devires. Seus horizontes temporais colocam e recolocam, permanentemente, as durações históricas mais gerais e o transcurso da existência individual, tematizando o pretérito, o agora e os horizontes à frente fazendo os sonhos, a possibilidade de invenção do inexistente, os projetos como substância, como matéria prima de que é feita a docência.

Nesta direção, a narrativa docente, a narrativa da docência é também prospectiva.

Assim arquitetados, do seu lugar de narradores os professores se aproximam dos cineastas, a estética docente se assemelha à estética fílmica. Assim, o bom cinema não somente interpela e convoca a docência e os docentes propondo que ela se repense como tempo/espaço narrativo, havendo ainda nesse apelo, possibilidades de diminuirmos as distâncias entre a docência e o cinema, entre professores e cineastas.

Por fim, o cinema interpela e convoca a docência e os professores por um outro ângulo. Para além da relação dos professores com o cinema em suas vidas pessoais e profissionais, como o cinema está sendo colocado na escola, na sala de aula, nos tempos e espaços escolares? Como ele é conceptualizado, trabalhado, potencializado na escola? Em que projetos e práticas pedagógicas essa arte está presente? A este respeito, o cinema o cinema interpela e convoca a docência no sentido de se pensar a presença e a ausência do cinema na escola, entendendo- como parte dos processos de formação humana, como parte da experiência e da formação estética e cultural das novas gerações como espectadores. De outro, o cinema interpela e convoca a docência no sentido de se pensar e de se conhecer projetos e possibilidades de os próprios estudantes – em todos as modalidades e tipos de escola – poderem fazer exercícios de produção fílmica. Por certo que este tipo de atividade teria muito a acrescentar à educação do olhar das crianças e jovens. Por certo que eles e elas, crianças, adolescentes e jovens e os próprios adultos da escola, inclusive os professores, enriqueceria seus processos de formação com projetos e atividades de cinema na escola. Seja como espectadores do bom cinema, na fruição estética, ultrapassando sua utilização apenas como recurso didático, seja como realizadores de pequenas produções fílmica.

Levando adiante essa proposta, de se discutir e edificar as relações entre educação e cinema, discutindo suas proximidades e distâncias, suas ausências e presença, suas potencialidade e limites finalizando colocando esta outra temática: dos possíveis vínculos, diálogos e aproximações entre cinema e escola. Ao lado dessa, há

também uma outra vertente de discussão desta temática, a ser feita em outro momento. Qual seja se mudarmos os lugares e sujeitos da pergunta, vê-se que da mesma forma que o cinema observa, pensa, interpela e convoca os professores e a docência, estes docentes e docência devem também interrogá-lo. Isto é: como os professores e a docência interrogam o cinema? Contudo, esta seria matéria para uma nova reflexão e trabalho. Em outros termos, A este respeito, sabe-se que existem muitas e significativas experiências nesta direção, tais como dois projetos exemplares existentes no Brasil, porém esta também é matéria para um outro momento e reflexão.

Retomando a epígrafe de Larrosa recolhida para este texto, estes belos filmes de Ebrahim Forouzesh, de Cantet Laurent, de Bertrand Tavernier e de João Jardim, nos *abrem os olhos colocando-os na justa distância e movimento*. Estes diretores interpelam e convocam, pensam e observam os professores em sua dramática. Com um pródigo e generoso olhar, nas imagens em movimentos, no argumento, seqüências, planos e montagem destas obras, trazem à tela a docência e seus protagonistas em suas ambigüidades, em suas incertezas. Na inteireza de sua humana condição e na possibilidade de se viver uma humana docência. Trazem à tela responsabilidades, acertos e erros, angústias, alegrias e dificuldades de sujeitos sociais docentes: seres concretos. Trazem à tela a docência em seus limites e possibilidades.

Por último, se concordarmos com Stendhal quanto à idéia de que a arte contém uma “*promessa de felicidade*”, não estaria esta promessa também implicada na docência?

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: *Entre o passado e o futuro*. 3. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*.

Petrópolis, RJ : Vozes, 2004.

- BÉGAUDEAU, François. *Entre os muros da escola*. Trad. Marina Ribeiro Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

- FRESQUET, Adriana & XAVIER, Marcia. Desaprender com o cinema: uma experiência coletiva de alteridade. In: *Novas imagens do aprender: uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008.

- LARROSA, Jorge. El rostro enigmático de la infancia. A modo de presentación. In: Larrosa, Jorge; Teixeira, Inês A. Castro & Lopes, José Miguel de Sousa (compiladores). *Miradas cinematográficas sobre la infancia: niños atravesando el paisaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2007.

- MATOS, Olgaria. *Discretas esperanças: transformações filosóficas do mundo contemporâneo*. São Paulo: Nova Alexandria, 2008.

- PAIXÃO, Léa. Quando tudo começa. In: TEIXEIRA, Inês A.C. & LOPES, José de Souza Miguel (orgs). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- RÖSELE, Úrsula. *Entre os muros da escola*. Revista Filmes Polvo, junho de 2009 (on line)

- VASEN, Juan. *Las certezas perdidas: padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós, 2008 (Vozes de la Educación)

A DIMENSÃO POLÍTICO/EDUCATIVA DAS OPÇÕES ESTÉTICAS NOS MANIFESTOS FUNDADORES DO CINEMA COMO ARTE

Rosália Duarte

PUC-Rio

INTRODUÇÃO

O cinema não nasceu como forma de expressão de idéias e sentimentos, mas como técnica a serviço do conhecimento científico — em seus primórdios, a função do cinematógrafo (como a própria palavra indica: grafia do movimento) era, fundamentalmente, possibilitar uma maneira mais precisa de registrar movimentos, de modo a prover de recursos técnicos a ciência que então se ocupava disso. A técnica de registrar imagens em movimento também viria a se mostrar útil para aproximar da vista objetos distantes e para ampliar, significativamente, a dimensão de seres e objetos muito pequenos, de forma semelhante ao que faziam os microscópios, recursos que passaram a ser amplamente utilizados pelo que viria a ser definido, mais tarde, como primeiro cinema ou cinema científico.

Em 1901, Garrigon Lagrange utilizou o cinematógrafo para o registro de fenômenos físicos e o estudo da meteorologia; entre 1904 e 1911, Lucien Bull realizou as primeiras experiências com cinematografia ultra-rápida filmando insetos; em 1909, o Dr. Comandon realizou estudos sobre bacilos e células com auxílio de técnicas cinematográficas e Roberto Omegna, em 1911, realizou pequenos filmes com a aceleração de imagens do crescimento das plantas e de uma rosa se abrindo. A possibilidade de olhar para o mundo, manipulando o tempo e enxergando o que o olho humano não poderia ver, abriu novas possibilidades de investigação científica dos fenômenos naturais e de divulgação desse conhecimento, chegando, rapidamente, a um público curioso e ávido por novidades, num ambiente de recorrentes exposições internacionais e científicas

(DUARTE & ALEGRIA, 2008).

O caráter pedagógico dessas imagens-técnicas não passou despercebido aos educadores, que vislumbraram a possibilidade de também fazer uso delas para o ensino da ciência. A emergência, no início do século XX, de uma filosofia da educação que defendia a experimentação e a observação dos fenômenos naturais como importantes medidas pedagógicas a serem utilizadas no ensino da ciência, levou escolas e professores a utilizar a imagem-técnica e os novos processos de impressão e reprodução de fotografias e ilustrações em suas aulas, desde fins do século XIX. As imagens capturadas pelo cinematógrafo vieram somar-se a essa tendência e ocuparam espaço também na sala de aula. Nos anos de 1911 e 1912, no Liceu Hoche, em Versailles, Brucker, catedrático de história natural, empregou projeções animadas em suas aulas. Em 1912, na Bélgica, um congresso de educação reuniu professores e pais em torno de um debate sobre o potencial do cinema para fins educacionais (idem).

A impressão de realidade, o largo alcance conquistado pela imagem técnica, em razão de sua reprodutibilidade, a relativa universalidade da linguagem cinematográfica e, em consequência disso, o forte apelo que o cinema teve, desde o início, junto às massas trabalhadoras são algumas das características dessa arte que contribuíram, de forma significativa, para que ela viesse a ser incluída como veículo de educação, em especial dos mais pobres e menos escolarizados, no contexto de projetos nacionais civilizadores. Uma parte dos projetos e propostas para tornar o cinema uma instância educativa foi desenvolvida no meio educacional e vem sendo objeto de estudo nessa e em outras áreas de pesquisa. Entre estes, destaco os trabalhos de Sheila SCHWARTZMAN (2000 e 2004), Ana MONTEIRO (2006); Milene GUSMÃO (2006); João Alves dos REIS JUNIOR (2008) e Fernanda CARVALHAL (2008).

Outra parte das propostas que visavam articular cinema e educação emergiu no interior do próprio cinema e está na base de alguns dos mais importantes movimentos estéticos cinematográficos. A idéia de que o cinema deveria participar diretamente da educação, política

e estética das massas parece ser recorrente nos textos fundadores desses movimentos, embora tenha adquirido características distintas em cada um deles.

Este trabalho, fruto de um estudo, ainda em fase inicial e de caráter exploratório, que busca identificar a presença de perspectivas educativas em manifestos, textos e filmes ligados a movimentos estéticos fundadores do cinema como forma de arte, traz algumas reflexões acerca de como esses realizadores pensavam o papel educativo da arte que estavam ajudando a criar.

A PEDAGOGIA DA IMAGINAÇÃO E DO IMATERIAL

No mundo grego, o termo *techné* era utilizado para definir a realização de algo a partir da possibilidade, exclusivamente humana, de transformar realidade natural em realidade artificial e, nos textos de Platão e Aristóteles, expressava tanto o sentido de técnica quanto o de arte. Cinema é *techné*, uma técnica que também é arte, enquanto dimensões absolutamente indissociáveis uma da outra.

Em 1909, Georges Méliés (2006), um dos primeiros a expandir de forma criativa as possibilidades dessa técnica, escreveu:

A arte cinematográfica oferece uma tal variedade de pesquisa, exige uma quantidade tão grande de trabalhos de todos os gêneros, requer uma atenção tão redobrada, que não hesito, de boa-fé, em proclamá-la a mais atraente e a mais interessante de todas as artes, pois ela utiliza quase todas as demais. A arte dramática, desenho, pintura, escultura, arquitetura, mecânica, trabalhos manuais de todo o tipo, tudo se emprega em doses iguais nessa extraordinária profissão (...) é preciso meter a mão na massa, como se diz, por um bom tempo, a fim de conhecer a fundo as numerosas dificuldades que devem ser superadas em um ofício que consiste em realizar tudo, mesmo aquilo que parece impossível, e dar

aparência de realidade aos sonhos mais quiméricos, às invenções mais inverossímeis da imaginação (p.16).

O que Méliés sugeria, já naquele momento, era que seria necessário muito domínio da técnica para desenvolver todo o potencial artístico que o cinema tinha a oferecer.

Os primeiros passos para que as imagens do cinematógrafo fossem tomadas com fins expressivos viriam a ser dados pela vanguarda francesa do início do século XX, um conjunto de artistas e intelectuais de várias áreas que, tendo entrado em contato o cinematógrafo, decidiram explorar, criativamente, as potencialidades da imagem em movimento. Favorecidos pela atmosfera revolucionária das artes plásticas (dadaísmo, cubismo, expressionismo), pela importância atribuída ao cinema como meio de expressão e pelo forte apelo popular das exposições públicas dos primeiros filmes narrativos, alguns artistas começaram a experimentar a nova técnica com o intuito de criar uma nova forma de arte. Para eles, o que vinha sendo feito no cinema até então era apenas a produção de um reflexo frágil das outras artes, uma mera transposição da literatura e do teatro para a imagem em movimento.

Para os vanguardistas, os primeiros cineastas haviam se equivocado ao colocar o movimento visual a serviço da literatura e de suas concepções dramáticas e romanescas, tendo criado uma forma de fazer filmes que em nada correspondia ao verdadeiro “espírito do cinema”. A esse respeito diria mais tarde Germaine Dulac (publicação eletrônica, s/data), uma das principais representantes da vanguarda francesa: “Viu-se nele [no cinema] apenas uma forma de multiplicar as cenas e os cenários de um drama, de aumentar ao infinito os palcos teatrais e reforçar a ação dramática pela mudança de ponto de vista (p.1, tradução livre). Para a cineasta, isso fez com que o público se acostumassem a ver o cinema dessa forma e era preciso ensinar os espectadores a apreciar o cinema como uma nova forma de arte, como um meio de expressão único, com características próprias e possibilidades quase infinitas de criação.

Nessa perspectiva, a vanguarda francesa propugnava para os novos cineastas “a busca de um cinema puro” que, livre das convenções formais, deveria “brincar com as luzes captadas para evocar estados da alma e não fatos exteriores... (...) desenvolver esta faculdade extraordinária e pungente de representar o imaterial” (Canudo apud Agel, 2006:11). Não se tratava de atender aos interesses econômicos dos produtores com filmes que viessem a agradar ou lisongear o gosto do público, forjado na relação com filmes que transpunham teatro e literatura para a tela, mas “de criar algo novo a qualquer preço e virar as costas a toda tradição literária e artística” (Agel, idem).

Germaine Dulac desempenhou papel fundamental nesse movimento. Realizou mais de trinta filmes de ficção, além dos filmes de atualidades e documentários; entre suas obras encontram-se *La fête espagnole* (1919), *La souriante Madame Beudet* (1923) e *La coquille et le clergyman* (1929), considerados, respectivamente, como o primeiro filme impressionista, o primeiro filme feminista e o primeiro filme surrealista da história do cinema (texto digital, s/data).

Dulac foi uma militante da proposta de fazer do cinema uma arte em si mesma, tendo fundado sua própria produtora através da qual viria a desenvolver novas experiências com a luz na composição das imagens e na expressão do mundo interior das personagens. O cinema tinha para ela também uma função política, voltada, de um lado, para a formação estética das massas e de outro par a denúncia da condição feminina, tema de muitos de seus filmes. Convencida de que o espectador era parte integrante do cinema como uma arte em si mesma, foi também uma das fundadoras do movimento cineclubista francês, destinado a difundir a “arte cinematográfica” junto ao grande público de forma a desenvolver neste o gosto pela nova forma de arte.

Na busca de um cinema puro, Dulac viria a integrar o movimento surrealista francês, cujo manifesto, publicado por André Breton, em 1924, defendia a idéia de que o pior que a arte poderia fazer por si mesma era tentar ser expressão do real.

Diz André Breton, no texto de lançamento do movimento

BRETON, 1924: “Tamanha é a crença na vida, no que a vida tem de mais precário, bem entendido, a vida real, que afinal essa crença se perde”. É à imaginação, vai dizer o autor do manifesto, que a arte deve servir, à libertar a imaginação da servidão a que ela está submetida pela realidade, pelas regras e convenções sociais, pelas obrigações impostas pela vida cotidiana e, sobretudo, pelo temor à loucura.

Não é o temor à loucura que vai nos obrigar a içar ao meio pau a bandeira da imaginação” (...) “a atitude realista, inspirada no positivismo, de São Tomaz a Anatole France, é hostil a todo impulso de liberação intelectual e moral. Tenho-lhe horror, por ser feita de mediocridade, ódio e insípida presunção. (...) Ressente-se com isso a atividade dos melhores espíritos” (idem).

Citando as descobertas de Freud sobre o inconsciente e sobre o sonho, o manifesto professa a crença na integração futura dos dois estados, sonho e realidade, “numa realidade absoluta, de surrealidade” , matéria prima da arte, incluída aí, a arte cinematográfica. Dirá o pintor francês Fernand Léger (2006), roteirista e diretor de *Le ballet mécanique*:

O cinema é uma terrível invenção para fazer o verdadeiro, quando se deseja. É uma invenção diabólica que pode vasculhar e iluminar tudo o que escondemos, e projetar o detalhe aumentado cem vezes. (...) Um botão de lapela sob um projetor, projetado, cem vezes aumentado, torna-se um planeta irradiante. Um lirismo completamente novo do objeto transformado vem ao mundo, uma plástica vai ser fundada sobre esses novos fatos, sobre essa nova verdade (p.88)

Nessa perspectiva, a imagem cinematográfica deveria ser configurada a partir de outra lógica, não-racional e não realista, uma lógica própria do inconsciente, à qual somente se tem acesso pela arte

e pelo sonho. Esperava-se que a arte cinematográfica pudesse transpor sonho e imaginação para a tela, levando o espectador a experimentar a liberdade de pensar fora dos padrões morais impostos pelas normas sociais. Entre as mais radicais expressões do surrealismo no cinema encontram-se, ao lado das obras de Germaine Dulac, *O cão andaluz* (1929) e *A idade do ouro* (1930), de Luis Buñuel. Para esses diretores, compreender a linguagem dos sonhos, base do surreal, era entrar em contato com o desejo, subvertendo a opressão imposta pelo real.

Do outro lado do Atlântico, a perspectiva de representar o imaterial para aproximar o espectador dos mistérios da alma humana, levaria o David Wark Griffith a também brincar com luz, no que viria a ser considerada, mais tarde, a invenção do cinema narrativo. Com propósitos muito distintos dos professados pela vanguarda francesa e pelos surrealistas, Griffith tomou a imagem em movimento como instrumento para a construção de narrativas visuais dramáticas, que exploravam, acima de tudo, o universo interior das personagens.

De acordo com Xavier (2007), Griffith pretendia traduzir para o cinema a tradição da representação teatral (de onde ele provinha), dando função dramática às técnicas já utilizadas na produção de imagens em movimento para, adensando a psicologia das personagens e ampliando “o alcance da narrativa no plano da carga simbólica atribuída às imagens” (p.41). Griffith esperava que suas narrativas levassem o espectador a vivenciar como suas as experiências das personagens, apreendendo com elas os aspectos mais subjetivos da natureza humana. Em seus primeiros filmes de longa metragem, *O nascimento de uma nação* (1915) e *Intolerância* (1916), lançou mão da montagem paralela, para apresentar vários eventos ocorrendo simultaneamente, e o *close up*, cuja principal função era possibilitar ao espectador aproximar-se da intimidade da personagem.

Sobre o *close up* diria, anos mais tarde, o poeta e romancista Blaise Cendrars (2006):

Fixe a objetiva em uma mão, um olho, uma orelha e o drama se perfila, cresce sobre um fundo de mistério (...) A

atenção se fixa no franzir sinistro de sobranceiras. Sobre a mão coberta de calosidades criminais. Em um pedaço de tecido que sangra continuamente. Na corrente do relógio que se estica e incha como as veias das tēmporas. E por que”, perguntaria Cendrars, “[no cinema] a matéria está tão impregnada de humanidade?” (p.132).

Griffith certamente havia se dado conta disso, pois, na perspectiva a partir da qual pensava o cinema, o *close-up* atuava como um potente canal de subjetivação, atraindo a atenção dos espectadores para detalhes que podiam revelar pensamentos, motivações e sentimentos. Ele é considerado um dos principais inventores da gramática cinematográfica; sua forma de fazer cinema influenciou significativamente o padrão de cinema narrativo feito nos EUA e, ao longo do tempo, na maioria dos países do mundo. Um cinema que estabelece pouca distinção entre o real e o ficcional, priorizando a pedagogia da imaginação e da fantasia e que, em suas melhores obras, coloca milhões de espectadores em contato com as contradições presentes em tudo que é especificamente humano.

A PEDAGOGIA DO REAL

Na esteira da revolução bolchevique e do movimento construtivista, que almejava pela arte contribuir para a construção de um homem novo para a uma sociedade nova, a vanguarda soviética professaria outras funções para a nova arte. Autodenominados Knoks, os cineastas russos proclamariam outras possibilidades para a imagem em movimento. Diziam eles, em seu manifesto, publicado por Dziga Vertov em 1922 (republicado em RECINE, 2006):

*Chamamo-nos os Kinoks
para nos distinguirmos dos cineastas,
rebanhos de trapeiros
que mal conseguem esconder as suas velhacarias.
(...) O cinema dos Knoks, NÓS o*

*depuramos dos intrusos: música, literatura e teatro;
 nós procuramos o nosso ritmo próprio
 que não terá sido roubado em qualquer parte
 e que encontramos nos movimentos das coisas.*

NÓS convocamos:

— para fugir —

*dos adocicados enlaces do romance,
 do veneno da novela psicológica
 do abraço teatral do amante
 voltando as costas à música*

— para fugir —

*alcancemos o vasto campo,
 o espaço das quatro dimensões (3+ o tempo),
 em busca de um material,
 de uma métrica e de um ritmo inteiramente nosso (p.60).*

Ancorados em uma estética marxista, para a qual a função precípua da arte é expressar o real, os Knoks defendiam, em seu manifesto e em seus filmes, que as imagens cinematográfica deveriam ser a mais fiel possível expressão da realidade, pois só assim poderiam contribuir para transformá-lo. Nisso consistia, para eles, o caráter revolucionário daquela forma de arte. Nascia ali o cinema-verdade, o cine-olho, que pressupunha que o olho da câmera, ao observar e registrar a realidade em imagens em movimento, ampliaria o conhecimento objetivo da humanidade sobre o mundo e, desse modo, a ajudaria a transformá-lo, numa ação pedagógica voltada para o fim da miséria e da opressão.

Para Vertov (idem) e seus companheiros a câmera deveria se constituir no olho aperfeiçoado que os homens não possuem, um novo olho, uma nova máquina para ver e entender melhor o mundo :

(...) eu sou o cine-olho [diz a máquina]. Eu sou o olho mecânico.

Eu, máquina, mostro-vos o mundo como só eu posso vê-

lo.

Eu liberto-me, desde hoje e para sempre, da imobilidade humana, eu estou em movimento contínuo, aproximo-me e afasto-me dos objetos, deslizo por debaixo deles, trepo por cima deles, movo-me ao lado de um cavalo a correr, irrompo, em plena velocidade, na multidão, corro diante dos soldados que carregam, volto-me de costas, vôo com aeroplanos, caio e levanto vôo com os corpos que caem e sobem.

Aqui estou eu, aparelho, lanço-me seguindo a resultante, zigzagueando no caos dos movimentos, fixando o movimento a partir do movimento saído das combinações mais complicadas.

(...) A minha vida é dirigida para a criação de uma nova visão do mundo. Deste modo eu decifro, de uma nova maneira, um mundo que vos é desconhecido (idem: p.67).

Formar cidadãos novos, imbuídos de uma responsabilidade social, a partir de processos educativos que ajudassem a substituir valores como livre empreendimento, competição, liberdade, felicidade por valores mais adequados aos novos tempos, como deveres, sacrifício e ação era a proposta defendida por John Grierson, na Inglaterra dos anos 1930 e 1940 (CATELLI, out.2003, texto eletrônico s/pg.) para o papel que o cinema deveria vir a desempenhar na sociedade. Para este cineasta, um dos criadores da escola documentarista britânica e do documentário, como gênero cinematográfico, os novos desafios colocados para o povo inglês, após a primeira guerra mundial, exigiam o desenvolvimento de novos métodos educacionais, utilizando outros recursos, principalmente os meios de comunicação como o rádio e o cinema (idem). Essa concepção o levaria a defender um cinema de intervenção social.

“Grierson não tinha dúvidas quanto ao caráter educativo do cinema que, para ele, deveria ser uma escola fora dos bancos escolares, que ajudasse a fazer a educação de que o país precisava: para o cineasta, a solução para os problemas sociais implicava um redirecionamento e uma reconversão do olhar tornados possíveis pelas imagens do cinema, que deveriam apresentar as contradições da sociedade e o cotidiano dos trabalhadores (CATELLI, idem). Para ele, “filmando nas ruas, indo aos bairros pobres, mercados e fábricas, [o documentário] tomou para si a tarefa de fazer poesia lá onde nenhum poeta tinha ido até então”. Dirá o diretor em seus Primeiros Princípios do Documentário:

Os filmes de estúdio ignoram totalmente a possibilidade de se abrir a tela ao mundo real. (...) O documentário fotografa cenas vivas, histórias vivas. Nós acreditamos que o ator verdadeiro (ou natural) e a cena verdadeira (ou natural) são os melhores guias para uma interpretação do mundo moderno na tela. Eles dão ao cinema um fundamento mais sólido. Eles dão ao cinema o poder de um milhão e uma imagens. Eles dão ao cinema um poder de interpretação dos acontecimentos mais complexos ou surpreendentes do mundo real (GRIERSON, 1997).

De acordo com CATELLI, Grierson pretendia tomar o filme documental como “uma proposta educacional para trazer ao cidadão o mundo, para acabar com a separação entre o cidadão e a comunidade a qual ele pertence” (2003, texto digital:s/p).

A pedagogia da estética realista, base desses dois movimentos, influenciaria outros importantes movimentos cinematográficos lançados posteriormente. Pode-se atribuir à defesa desse pressuposto, por exemplo, os longos planos-seqüência da *Nouvelle Vague* francesa, feitos com câmera parada e luz direta, longos diálogos intercalados com o silêncio, entre outros recursos utilizados na construção de narrativas que tinham o intuito de quebrar o prazer da fruição segura

e desacomodar o espectador na sua poltrona. Almejava-se oferecer ao espectador o incômodo e o mal-estar, e com estes a possibilidade de refletir para refletindo modificar-se e modificando-se transformar também a realidade a sua volta. O mesmo pode ser dito das imagens quase documentais do neo-realismo italiano, construídas, a partir de um script mínimo, no momento mesmo em que eram filmadas, com a participação direta da população local, e que tinham por objetivo expor a miséria moral de um povo devastado pelo fascismo e pela guerra.

Cabe, ainda, retomar alguns dos pressupostos do Cinema Novo que, com seus Fabianos e Coriscos, câmera na mão e luz estourada almejava atirar a fome e o subdesenvolvimento no rosto daqueles que os haviam produzido, na perspectiva de fazer do cinema uma arma a serviço da transformação da realidade brasileira e latino-americana. Nas palavras de Glauber Rocha, um dos seus idealizadores:

A fome latina (...) não é somente um sintoma alarmante: é o nervo de sua própria sociedade. Aí reside a trágica originalidade do cinema novo diante do cinema mundial: nossa originalidade é nossa fome e nossa maior miséria é que esta fome, sendo sentida, não é compreendida. De Aruanda a Vidas secas, o cinema novo narrou, descreveu, poetizou, discursou, analisou, excitou os temas da fome: personagens comendo terra, personagens comendo raízes, personagens roubando para comer, personagens matando para comer, personagens sujas, feias, descarnadas, morando em casas sujas, feias, escuras; (...) Estes são os filmes que se opõem à fome. (...) Assim, somente uma cultura da fome, mirando suas próprias estruturas, pode superar-se qualitativamente: e a mais nobre manifestação cultural da fome é a violência. (...) porque o cinema novo é um fenômeno dos povos colonizados e não uma entidade privilegiada do Brasil: onde houver um cineasta disposto a filmar a verdade e a enfrentar os padrões hipócritas e policialescos da

censura, aí haverá um germe vivo do cinema novo. Onde houver um cineasta disposto a enfrentar o comercialismo, a exploração, a pornografia, o tecnicismo, aí haverá um germe do cinema novo. Onde houver um cineasta (...) pronto a pôr seu cinema e sua profissão a serviço das causas importantes de seu tempo, aí haverá um germe do cinema novo. (...) Não temos por isto maiores pontos de contato com o cinema mundial. O Cinema Novo é um projeto que se realiza na política da fome, e sofre, por isto mesmo, todas as fraquezas consequentes da sua existência (Glauber Rocha, EZTETYKA DA FOME, 1965)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que apresentei neste texto são ainda muito iniciais, fruto dos primeiros contatos com textos fundadores do cinema como forma de arte, nos quais procuro identificar a presença da educação, compreendida em sentido amplo como formação e socialização. Minha intenção, ao apresentá-lo no XV ENDIPE, é discutir a idéia de que o cinema, como a arte em geral, é pedagógico em si mesmo, e de que vem, ao longo de sua história, formulando e levando a cabo distintas formas de desempenhar o papel educativo que sabe que exerce na sociedade. Penso que, compreender a pedagogia do cinema, identificar os pressupostos que subsidiam suas diferentes concepções e perceber como estas se materializam na maneira pela qual são utilizados os recursos que estruturam a linguagem audiovisual pode nos ajudar a olhar o cinema por outro ângulo, o da formação estética, e a desenvolver novas metodologias para a incorporação dessa linguagem em nossas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

AGEL, Henri & AGEL, Geneviève (2006). A vanguarda. *Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo*, ano 3, n.3, Arquivo Nacional, Vanguardas no Cinema, pp.10-15

BRETON, André (1924). *Manifesto do surrealismo*. Publicado em <http://www.culturabrasil.pro.br/zip/breton.pdf>, s/data, capturado em 02/08/2009

CARVALHAL, Fernanda Caraline de Almeida (2008). *Luz, câmera, educação! Impactos do Instituto Nacional de Cinema Educativo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, orientadora Monica Rabello de Castro.

CATELLI, Rosana Elisa (2003). Cinema e Educação em John Grierson, *Mnemocine*, <http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducemgrierson.htm>, capturado em 02/07/2008.

CENDRARS, Blaise (2006). O cinema. *Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo*, ano 3, n.3, Arquivo Nacional, Vanguardas no Cinema, pp. 132-133

DUARTE, Rosalia e ALEGRIA, João (2008). Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação e Realidade*, v. 33, p. 59-80. DULAC, Germaine. *L'essence du cinéma, L'idée visuelle* (eletrônico, s/data), http://suspendu.free.fr/site/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=89, capturado 31/01/2010

GUSMÃO, Milene (2006). *Dinâmicas do Cinema no Brasil e na Bahia: trajetórias e práticas do século XX ao XXI*, Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Federal da Bahia, Orientador: Edison Silva de Farias.

GRIERSON, John (1997). Primeiros princípios do documentário (fragmentos). *Revista Cinemais*, n. 8, Nov. dez., pp. 65-66

LÈGER, Fernand. Uma terrível invenção para fazer o verdadeiro. *Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo*, ano 3, n.3, Arquivo Nacional, Vanguardas no Cinema, pp. 88-89

MELIES, George. As visões cinematográficas (extratos). *Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo*, ano 3, n.3, Arquivo Nacional, Vanguardas no Cinema, pp. 16-17

MONTEIRO, Ana Nicolaça (2006). *O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação (FE) USP, orientadora: Diana Gonçalves Schmidt.

RECINE 2006. *Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo*, Vanguardas no cinema, ano 3, n. 3. RJ: Arquivo Nacional.

REIS JUNIOR, João Alves dos (2008). *O livro de imagens luminosas: Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil [1889-1937]*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, . Orientador: Rosalia Maria Duarte.

ROCHA, Glauber. EZTETYKA DA FOME, 1965, republicado em <http://www.tempoglauber.com.br/glauber/Textos/eztetyka.htm>, capturado em outubro de 2009

SCHWARTZMAN, Sheila (2004). *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: Editora Unesp.

_____ et al. (2000). *Tempos de Capanema*. SP: Paz e Terra/FGV

VERTOV, Dziga. Nós – variantes do manifesto. *Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo*, ano 3, n.3, Arquivo Nacional, Vanguardas no Cinema, pp. 60-67

XAVIER, Ismail (2007). A continuidade e a montagem paralela no cinema de Griffith. In: BENTES, Ivana. *Ecos do cinema: de Lumière ao digital*. RJ: Editora da UFRJ, 2007

CINEMA E EDUCAÇÃO: APRIMORANDO O DIÁLOGO

José de Sousa Miguel Lopes

Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)

INTRODUÇÃO

Vejo o cinema como forma artística que se apresenta ao expectador como um ponto de partida para uma reflexão crítica sobre questões políticas, filosóficas, sociológicas, antropológicas e educacionais. Como educador, vejo a 7ª arte como um vasto campo de possibilidades no despertar do interesse do aluno pelo estudo, auxiliando a formação de agentes multiplicadores do pensamento crítico.

Neste texto, procuro analisar o diálogo entre o cinema e a educação, mostrando como educar o olhar através do cinema e como explorar a obra cinematográfica no seu potencial de veículo das representações sociais. Igualmente abordo a questão dos efeitos sobre os jovens da violência no cinema, a necessidade de uma educação cinematográfica, a sala de aula como espaço imagético e de alfabetização cinematográfica, bem como as possibilidades educativas do cinema produzido por alguns diretores. Procuro também apresentar um exemplo do modo como explorar numa aula de História ou de Antropologia o filme *1492 - A Conquista do Paraíso* de Ridley Scott.

A EDUCAÇÃO DE UM OLHAR CINEMATOGRAFICO

Na introdução à publicação “L’Education Cinematographique” (1961) a Unesco defende que a melhor forma de defender o público, e em particular a juventude, de excessos e erros das mensagens audiovisuais é a formação e a criação de hábitos pelos espectadores, de forma a garantir a possibilidade de escolha e a melhor compreensão da mensagem audiovisual. Ainda segundo esta instituição mundial,

a educação cinematográfica tem já, em muitos países, um lugar estabelecido nos planos curriculares do ensino, não se restringindo a atividades extras letivas ou de voluntariado cineclubístico, cabendo-lhe uma função educativa essencial.

Como exemplo desta situação, podemos apresentar a Inglaterra, que já em 1960 possibilitava educação cinematográfica aos seus alunos em 700 escolas. Nos países escandinavos é no ensino básico que as crianças e os jovens tomam contato, na escola, com o Audiovisual e a sua linguagem (Ribeiro, 2002, p. 46).

O olhar cinematográfico enriquece nosso olhar sobre a educação e sobre o processo escolar. O cinema pode ser definido como uma educação informal, que necessita de uma metodologia para melhor aproveitamento na sala de aula. O cinema atua como um elemento de aprimoramento cultural e intelectual dos docentes e dos discentes. E, ao mesmo tempo, problematiza para além da ciência da história o uso do cinema no campo da educação. E assim retornamos ao tema deste texto: Por que cinema e educação?

A educação necessita lançar um olhar crítico sobre o cinema. Precisa se libertar da crítica especializada e construir seu próprio corpo teórico visando a fins específicos. O cinema é um meio de reflexão da sociedade. Esse meio só depende dos educadores para atender fins educacionais. Depende do que se entende por educação com utilização de recursos midiáticos.

Muitos educadores se esforçam para a construção de um olhar cinematográfico que possibilite a renovação de práticas pedagógicas. Ciência artística ou arte científica, conjugação da razão e da imaginação, do rigor e da intuição, o cinema deve ser o agente de uma nova educação que dote o sujeito de uma razão sensual, isto é, de uma razão estética que saiba debruçar sobre si mesma e saiba explorar as possibilidades de um mundo melhor, de uma sociedade de não-excluídos.

A sala de aula cinematográfica deve oportunizar que os alunos tenham uma cosmovisão do mundo, da sociedade em que vivemos, e entender que as relações de produção de nossa época informam

sobre o sentido e significado do nosso presente.

Historiadores brasileiros, por exemplo, têm buscado no cinema inspiração para suas aulas. As relações entre cinema e História do Brasil têm sido objeto de reflexão em filmes como *Ilha das flores*, de Jorge Furtado, *Dona Flor e seus dois maridos*, de Bruno Barreto, *O invasor*, de Beto Brant, *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles, *Pixote* ou *Carandiru*, de Hector Babenco. Estes filmes lançam um olhar crítico sobre a sociedade brasileira, e precisam ser descobertos pelos processos e práticas pedagógicas.

Podemos dizer o mesmo do cinema iraniano ou do cinema chinês. A recepção desses filmes nos seus respectivos países e no exterior mobiliza, pela experiência estética, uma reflexão dos pilares dessa sociedade. Esse pensar a sociedade sobre o cinema reforça a idéia do filme como sala de aula. O filme educa no sentido que amplia e questiona nosso conhecimento dos contextos em aparência familiares e facilmente nomeáveis.

Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético.

Para Adorno, a arte virou consumo industrializado e, como tal, padronizado, como tabletes de chocolates ou qualquer outro tipo de produto da indústria. A arte que teria a capacidade de fazer um retrato sincero da existência humana foi despersonalizada, inserindo-se no que Adorno designou como “Indústria Cultural”.

A industrialização da cultura não só padroniza todos os meios de expressão artística, como impõe o consumo para todos os tipos de idade, principalmente jovens que não são induzidos ao olhar crítico, á observação. Eles consomem a imposição da indústria como, por exemplo: filmes adolescentes que tratam do sexo e erotismo de uma maneira fácil, vulgar e superficial; filmes de ação e guerra que delegam a vida para um segundo plano, onde assassinatos não são percebidos como assassinatos e sim como forma de diversão, a forma de espetacularização da vida; dramas chorosos onde a apelação para a emoção do espectador ultrapassa qualquer sentido emocional,

sempre colocando os telespectadores como alienados.

Para J.M.L. Peters (apud Ribeiro, 2002), é comum os pais e educadores insurgirem-se contra a violência na televisão e no cinema e o efeito que esta tem sobre os jovens. Estas mensagens terão eventualmente efeitos nocivos sobre os jovens mal formados e/ou sem conhecimentos necessários à interpretação de uma obra no contexto cultural, sem conhecimento da envolvência artística e social e mesmo devido à incapacidade de compreensão de mecanismos da linguagem cinematográfica e da narrativa.

O problema é a passividade do espectador, que, sem cultura cinematográfica, sem posse dos instrumentos e dos procedimentos da linguagem da sétima arte, não assimila as possibilidades comunicativas do cinema.

Cinéfilos e consumidores de imagens são, em geral, espectadores passivos. Na realidade, são consumidos pelas imagens. Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico. É neste enquadramento que se torna necessário desenvolver o espírito crítico do espectador que permite julgar e apreciar a obra fílmica. Esta "educação cinematográfica" implica também uma formação estética na perspectiva de que a experiência artística é indispensável à formação harmoniosa da personalidade. A abordagem de aspectos sociais, morais e espirituais é outra faceta promovida pela educação cinematográfica dado serem estas as temáticas abordadas pelo cinema.

Filmes que em aparência confirmam o sistema devem ser desmistificados no processo educacional, no processo escolar. Adotar uma atitude de desprezo diante de fenômenos comerciais significa, em alguma medida, compartilhar e alimentar a alienação de amplas camadas da população e, como é óbvio, das novas gerações. É fundamental ver e analisar com os alunos alguns filmes "modelos" dos principais gêneros do cinema hegemônico (*western*, policial, de guerra, romântico, catástrofe, musical, de terror...) e procurar fazer a crítica desse cinema. Este será um bom ponto de partida, para em seguida, iniciar os alunos num repertório intelectual e cinematográfico

mais sofisticado.

Em muitos filmes, vemos que o cinema pode cumprir um papel saudável e esclarecedor no processo de escolarização e no campo educacional como um todo. Não há como compreender a comunicação imagética sem o pensamento, sem o esforço intelectual. O acesso fácil às imagens não quer dizer um fácil entendimento de suas formas.

Os filmes têm sido tratados mais como meios (recursos) e menos como objetos de ensino quando trazidos à escola básica. Raramente são explorados no seu potencial de veículo das representações sociais. Menos ainda no que se refere à pesquisa sobre o imaginário social (Turner, 1997).

É nesse sentido que tomamos a expressão “empresa epistemológica” de Xavier (1983) para dar sustentáculo à nossa perspectiva. Entendemos que se, por exemplo, tomarmos os filmes que tratam de escola e que têm o professor como protagonista, podemos de certo modo recolher informações sobre as “representações sociais” sobre a escola, ou sobre a maneira como o imaginário social representa a escola e a atividade docente.

Educar é ir além das aparências. Educar significa reconhecer aquilo que o historiador Marc Ferro (1993) chama de não-visível nas imagens. Ferro criou um eficaz modelo de análise fílmica. Ele revela que no cinema a história surge como contra-história, uma história crítica da historiografia oficial. Para Ferro, a contra-história no cinema está condicionada ao processo de produção do filme.

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO IMAGÉTICO E DE ALFABETIZAÇÃO CINEMATOGRAFICA

A imagem é hoje um dos mais importantes meios de comunicação e é inegável que a tecnologia vem provocando alterações nas formas de pensamento e de expressão. Basta pensar na influência da TV na vida atual. Nas décadas de 1950 e 1960, o pensador Célestin Freinet (1896-1966) já discutia a necessidade de o professor reconhecer e utilizar esses recursos: “A desordem cultural persistirá enquanto a

escola pretender educar as crianças com instrumentos e sistemas que tiveram validade há 50 anos. (...) Subsistirão as lições, os braços cruzados, as memorizações, enquanto fora da escola haverá uma avalanche de imagens e de cinema”.

Todos aqueles que têm levado o cinema às salas de aula, reconhecem o potencial educativo dos filmes, pelo que se torna primordial aproveitarem os meios visuais — marca do século 20 — para dar sentido aos conteúdos de ensino. Nenhuma imagem fala por si só. Para que ela seja realmente útil na aprendizagem, é essencial a intervenção do professor. Isso vale não só para o cinema, mas também para a TV e os computadores. Importa realçar que os curtas-metragens são os mais indicados para utilizar em sala de aula devido ao tempo de exibição. O problema é que eles nem sempre estão disponíveis nas lojas. Vale uma pesquisa na locadora mais próxima!

A exibição de filmes em classe pode ser um momento de crítica e aprofundamento do tema ou uma simples sessão da tarde, pura diversão para a turma. As imagens não podem ser utilizadas como ilustração de uma aula e muito menos substituir o discurso do professor. Quando isso acontece, a informação cai no vazio, os alunos não aprendem nada e se perde uma oportunidade maravilhosa de ensinar.

Não se trata de pôr em segundo plano a leitura e a escrita, mas de incorporar um meio que facilita muito a aprendizagem e coloca o aluno em contato com uma nova maneira de pensar e entender a história.

Um filme não precisa ser passado na íntegra para a classe, apenas quando os alunos pedem. Há o risco de o professor gastar mais de uma aula com a exibição e o aluno não entender aonde ele queria chegar. Importa selecionar as cenas mais importantes para o conteúdo que está sendo trabalhando e outras vezes parte do filme para iniciar uma discussão ou um tema novo. Antes da exibição, faz-se necessário distribuir um roteiro de perguntas que serve para orientar os alunos. Do que trata o filme? Onde se desenvolve a maior parte das cenas? Que cenas mostram conflitos? Qual a mensagem?

O primeiro ponto a se levantar é que tanto os filmes quanto os documentos são representações da realidade. O filme é uma visão particular do roteirista e do diretor, que se baseiam em fatos históricos. Para isso, selecionaram e interpretaram as informações que quiseram. O mesmo se dá na escolha e edição das cenas. Os sons e as imagens têm exatamente essa finalidade — criar a sensação de que estamos assistindo algo verdadeiro. Basta imaginar como seria uma grande produção cinematográfica do ponto de vista dos índios. Colombo seria retratado como herói ou vilão?

Mesmo não tendo comprometimento com a realidade, um filme de ficção pode refletir de forma imediata a mentalidade de um povo, seus valores e comportamentos.

O discreto charme do fotograma está renovando a teoria do conhecimento. Na sala de aula ou na pizzaria, depois de uma sessão de cinema, especialistas e leigos querem captar nos fotogramas o pensamento em movimento. Dar-se ao trabalho de pensar nesses tempos de conformismo e banalização maciços seja, talvez, a maior contribuição da educação junto a um ensino de qualidade.

A sala de aula deve ser considerada como um espaço imagético. Ela já vem incorporando, vem sofrendo, a intervenção dos meios de comunicação de massa com a utilização de jornais, revistas, programas de televisão. Porém, é preciso ver que esses meios podem ser considerados como salas de aula, como espaços de transformação de consciência, de aquisição de conhecimentos; que eles dependem de uma pedagogia crítica, e que o sucesso dessa pedagogia crítica depende de como vamos ver e ouvir os produtos da indústria cultural.

A introdução da linguagem cinematográfica possibilitará uma nova dimensão ao espaço mental dos alunos. Daí necessidade de existir uma aprendizagem do cinema no campo educacional, uma verdadeira alfabetização cinematográfica. Esta alfabetização deveria começar logo no ensino fundamental, mas nunca é tarde para que ela possa ser introduzida em níveis mais elevados do sistema educacional. É hoje impraticável conceber um jovem que não saiba ler e escrever os caracteres da sua língua materna que lhe darão

acesso a controlar, compreender e usar a linguagem. Hoje em dia, a imagem em movimento, nas suas várias vertentes, do computador à televisão, passando pelos jogos interativos e partindo do cinema, povoam o cotidiano e o imaginário de todos nós e particularmente dos jovens. Assim, parece-nos impraticável, no curto prazo, não saber ler e escrever a linguagem da imagem em movimento, que tem as suas características próprias, como todas as linguagens, de que se salienta a versatilidade e a novidade.

Em alguma medida, é aqui que reside o cerne da questão do ensino artístico, mas também a sua virtude. Com efeito, trata-se de criar pontos de equilíbrio, alternativas metodológicas, funcionais, formativas, a alunos cada vez mais abertos a todo o tipo de estímulos a que a escola tem de dar resposta, sob pena de se transformar numa instituição pesada e desinteressante do ponto de vista pedagógico.

É neste quadro que o ensino-aprendizagem do cinema e da linguagem cinematográfica tem pertinência, permitindo vitalizar a aquisição de conhecimentos, potenciar formas de expressão, desenvolver o juízo crítico. Educar quer dizer contribuir para o desenvolvimento harmonioso de uma pessoa por meio de boas relações com a realidade em que tal pessoa vai vivendo. Assim, a educação não pode ser concebida como qualquer coisa estática, à margem da experiência concreta do educando. Todos os estímulos, todas as componentes de tal experiência devem ter lugar na atividade educativa cotidiana.

Se a sala de aula é um espaço da discussão e da reflexão, o filme é este mesmo espaço ampliado em uma escala maior, em que seus procedimentos formais e narrativos passam a ser a linha condutora do viés educacional.

Podemos pensar o processo educacional como um processo de descoberta de si. Uma linguagem artística afetiva à qual o público tem acesso de modo geral. Contudo, é necessário deixar claro que o cinema não abole nem propõe o abandono do quadro preto. O processo educacional tem tomado consciência que quadro preto foi ampliado para a tela do cinema, para o televisor, para a telinha do

computador, para a *web*, para o *outdoor*, para a camiseta impressa com *silkscreen*, para a tatuagem e para a indumentária *punk*.

COMO GRANDE DIRETORES PODEM SER LIDOS PELA NARRATIVA EDUCACIONAL?

Um filme é um local em que questões sociais são discutidas segundo valores explícitos ou implícitos do diretor, da estória, das condições de produção. Se as condições de produção condicionam o filme, é possível reconhecer diretores que, mesmo atuando segundo as convenções do mercado, tentam ir mais além de representações singelas da sociedade.

Correntes e movimentos cinematográficos como o novo cinema alemão ou inglês das décadas de 70, ou o cinema novo no Brasil em meados da década de 50 até o início dos anos 70, podem ser avaliados como filmes educativos. Educativos no sentido que filmes como *Eat the Rich*, de Tony Richardson (1972), antecipam a reflexão acadêmica sobre o fenômeno da globalização. Isto é, questionam a fantasmagoria da história contemporânea. Se entendermos a educação como um processo questionador de valores e de construção de identidades, o cinema pode mostrar as clivagens desse processo.

Pensar a contribuição do cinema na educação é buscar o pensamento, a filmografia deste ou aquele diretor, e inseri-lo no processo educacional. Jean-Luc Godard fez mais pela educação no sentido tradicional e usando o cinema como meio de reflexão. Entretanto, sua aplicação no processo educacional, as possibilidades educativas do cinema de Godard, continuam assustando muitos educadores. E este é o desafio: como Godard e outros podem ser lidos pela narrativa escolar?

Muitas de suas formulações poderiam ser levadas adiante pelos educadores ou pela Academia; porém, o cinema continua enfrentando obstáculos para uma inserção arrojada, quer na filosofia e na sociologia da educação, quer na elaboração de novos métodos de ensino e aprendizagem. E talvez seja este o segredo do cinema na escola: a

educação é um cinema de invenção, de invenção permanente.

Essa é uma questão inevitável para todos aqueles que problematizam as relações cinema-educação. Em “Godard 1985-1999” (Daney, 1999, p.17), o cineasta diz que o cinema o levou a perceber que tinha uma história pessoal enquanto indivíduo. E que essa é uma dívida que ele tem para com o cinema.

O cineasta brasileiro Glauber Rocha (1939-1981) mostra que o cinema é como uma ciência antropológica moderna, e também psicanálise da história e da cultura, podendo ter visão totalizante do homem no espaço e no tempo. O cinema é instrumento de análise da história. Glauber fez um cinema que privilegia o homem e não o lucro. Para ele, o cinema e a educação estão ligados à idéia de uma revolução. Nele encontramos outras formulações indispensáveis para pensarmos o cinema aplicado à educação, sobretudo uma educação numa perspectiva revolucionária. E, para ele, a revolução é uma estética. Glauber postula o surgimento de duas formas concretas de uma cultura revolucionária. Essa cultura estaria apoiada numa épica e numa didática que devem funcionar ao mesmo tempo no processo revolucionário. Para o diretor de “O leão das sete cabeças”, a didática deve alfabetizar, informar, educar, conscientizar as massas ignorantes e as classes médias alienadas.

A épica, ainda segundo Glauber, deve provocar o estímulo revolucionário. Nessa ótica, a didática será científica. A épica será uma prática poética que terá de ser revolucionária do ponto de vista estético para que projete revolucionariamente seu objetivo ético.

A educação, para Glauber Rocha, deve ser subvertida por uma poética cinematográfica. Essa poética, imanente à estrutura narrativa do cinema, está disponível no mercado e apresenta qualidades variadas de diretor para diretor, de filme para filme, de produção para produção.

O contexto dessa formulação em Glauber Rocha está no seu questionamento das opções do intelectual do mundo subdesenvolvido, entre ser um esteta do absurdo, um nacionalista romântico ou um criador de uma cultura revolucionária.

Claro, a reflexão de Glauber ultrapassa projetos educacionais

específicos para se inserir num contexto maior da Educação, já que este processo projeta em cada homem um criador que, de posse consciente e informada de todos os seus instrumentos mentais, possa fazer a revolução das massas criadoras. A massa alienada, utilizando-se do cinema como sala de aula, encontra nesse meio de comunicação um aliado para se pensar criticamente o imediatismo histórico.

O cinema de Glauber é a construção de uma gramática cinematográfica de ruptura com a sociedade do espetáculo, com a alienação dos sentidos. Não é nosso propósito analisar a filmografia deste diretor, mas o de indicá-lo como um dos cineastas cuja práxis cinematográfica é direcionada para uma ruptura com o naturalismo do mundo e da sociedade. O que interessa é a teoria cinematográfica de Glauber, que, orientada para objetivos revolucionários (estéticos, sociais, econômicos, políticos), fecunda a reflexão da educação como práxis transformadora dos homens no individual e no coletivo.

O FILME NA AULA DE HISTÓRIA OU DE ANTROPOLOGIA

Vejamos, por exemplo, como aprofundar e discutir o descobrimento da América através do filme *1492 - A Conquista do Paraíso* de Ridley Scott.

Manhã de 12 de outubro de 1492. Depois de dias navegando em alto-mar, as naus de Cristóvão Colombo chegam às terras americanas. A expressão no rosto dos marinheiros é marcante: alegria, euforia e alívio se misturam com suor e cansaço. Bandeiras amarelas e vermelhas — as cores da coroa espanhola — são hasteadas e balançam ao vento, enquanto os homens se jogam na praia. Colombo, exausto, pisa triunfante na areia até cair de joelhos, e olha para o céu. A trilha sonora arrepia e completa a cena épica.

Qual a diferença entre uma aula de História que utiliza o filme *1492 — A Conquista do Paraíso*, do diretor inglês Ridley Scott, para tratar do descobrimento da América e outra que descreve o fato apenas de forma expositiva? A primeira opção é muito mais interessante para os alunos, mas a garantia de que eles aprenderão o conteúdo depende

da maneira como o professor aproveita o filme.

Será que a chegada de Cristóvão Colombo às terras americanas foi assim tão triunfal, como conta o filme do diretor Ridley Scott? Quantos homens, de fato, participaram dessa expedição marítima? Será verdade que Colombo teve um relacionamento íntimo com a rainha Isabel da Espanha, como sugere essa história? O lugar em que foram rodadas as cenas é o mesmo onde aportou o aventureiro?

Algumas sugestões para preparar a aula:

Assista ao filme mais de uma vez e veja se é preciso passá-lo na íntegra ou apenas partes selecionadas.

Observe se existem cenas desapropriadas para a faixa etária dos alunos.

Deixe claro para a turma que o filme representa um episódio histórico, mas não é a realidade.

Prepare um roteiro de perguntas e alerte os alunos para perceberem os conflitos, o tema e personagens.

Deixe claro que o filme na escola é um recurso didático e uma forma de conhecimento, e não mero entretenimento ou uma maneira de “matar a aula”.

O cinema no ensino pode ser usado para:

Iniciar a discussão de um assunto ainda não abordado. Lance uma questão a ser investigada.

Desenvolver o conteúdo. O aluno deverá perceber o contexto histórico a que o filme se refere, o que ele está mostrando, que fenômenos e fatos são retratados. Nesse caso, o aluno já possui referências sobre o tema.

Em ambas as situações, explore a estrutura narrativa e como ela foi desenvolvida no filme.

Para ativar o pensamento do aluno, logo após a exibição do filme e do debate deve-se pedir aos alunos presentes para que escrevam uma “redação, crítica ou resenha” de uma lauda sobre o filme que acabaram de assistir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quisemos mostrar neste texto, de forma ambiciosa, mas reconhecendo os limites dessa ambição, que o cinema na escola necessita de uma teoria consistente e aplicável. E que a tarefa de exibir filmes na escola, modificando a prática pedagógica do ensino e da aprendizagem, é um fato em processo e uma tarefa coletiva de educadores de todas as áreas de conhecimento.

Temos observado que o cinema cada vez mais está sendo objeto de estudos e teses acadêmicas. Muitos educadores se esforçam para a construção de um olhar cinematográfico que possa na renovação das práticas pedagógicas. Ciência artística ou arte científica, conjugação da razão e da imaginação, do rigor e da intuição, o cinema deve ser o agente de uma nova educação que dote o sujeito de uma razão sensual, isto é, de uma razão estética que saiba debruçar sobre si mesma e saiba explorar as possibilidades de um mundo melhor, de uma sociedade de não-excluídos.

O primeiro feitiço do qual temos que nos libertar é o chamado cinema de massa, cinema comercial. Este não serve à educação. A teoria do cinema aplicado à educação deve incorporar uma espécie de antropofagia visual: comer as imagens e devolvê-las criticamente num processo pedagógico que vise à autonomia do sujeito.

A educação necessita lançar um olhar crítico sobre o cinema. Precisa se libertar da crítica especializada e construir seu próprio corpo teórico visando a fins específicos. O cinema é um meio de reflexão da sociedade. Esse meio só depende dos educadores para atender fins educacionais.

REFERÊNCIAS

DANEY, Serge. *Godard 1985-1999*. Lisboa: Coelho Dias, 1999, p. 17.

FERRO, Marc. *Cinema e história*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1993.

LOPES, José de Sousa Miguel. *Cinema e educação: reconstruindo uma trajetória*, Belo Horizonte, 2005, 21 págs. *mimeo*.

RIBEIRO, Eduardo Jaime Torres. Alfabetização cinematográfica e audiovisual. *A Página da Educação* nº 12, Ano 11, Portugal, Maio 2002, pág. 46.

TURNER, G. *Cinema como prática social*, São Paulo: Ed. Summus, 1997.

UNESCO. *L'éducation cinématographique*. Paris, 1961.