

Anais do III Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada
ISSN: 2238 - 3395

**III Encontro do
Grupo de Pesquisa
Arte, Educação
e Formação Continuada**

:: relações freirianas com a arte e a educação ::

**Faculdade de Artes do Paraná
2012**

Zeloí Aparecida Martins dos Santos

Coordenadora de Pesquisa e Pós-Graduação

Gisele Onuki

Coordenadora de Extensão e Cultura

Elvira Fazzini da Silva

Guaraci da Silva

Lopes Martins

Sônia Tramuja Vasconcellos

Coordenadoras do Evento

Robson Rosseto

Solange Maranhão Gomes

Professores Colaboradores

Helio Ricardo Sauthier

Samuel Gionedis

Assessoria de Comunicação

Local e período de realização:

Auditório Antonio Melillo - FAP

29 e 30 de outubro de 2012

Faculdade de Artes do Paraná

Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação

Stela Maris da Silva

Diretora

Angelo José Sangiovani

Vice-Diretor

Zeloí Aparecida Martins dos Santos

Coordenadora de Pesquisa e Pós-Graduação

Gisele Onuki

Coordenadora de Extensão e Cultura

Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada (3 : 2012 : Curitiba, PR)

Anais / III Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada, relações freirianas com a arte e a educação, 29 e 30 de outubro de 2012. – Curitiba : Faculdade de Artes do Paraná, 2012.

ISSN 2238-3395

1. Arte – Pesquisa – Congressos. 2. Educação – Congressos. I. Título. II. Faculdade de Artes do Paraná.

EXPEDIENTE

Stela Maris da Silva

Diretora

Angelo José Sangiovani

Vice-Diretor

Zeloí Aparecida Martins dos Santos

**Coordenadora de Pesquisa e
Pós-Graduação**

Gisele Onuki

**Coordenadora de Extensão e
Cultura**

Elvira Fazzini da Silva

Guaraci da Silva

Lopes Martins

Sônia Tramuja Vasconcellos

Coordenadoras do Evento

Robson Rosseto

Solange Maranhão Gomes

Professores Colaboradores

Helio Ricardo Sauthier

Samuel Gionedis

Assessoria de Comunicação

PORTINARI ENTRE DUAS CONCEPÇÕES: ANÁLISE DE SUAS OBRAS NO PRIMEIRO PERÍODO VARGAS (1930-1945)

Aluisio de Almeida Andriolli¹

Universidade Estadual do Paraná/Faculdade de Artes do Paraná

Resumo

Este trabalho pretende pesquisar as concepções existentes sobre o papel político cultural de Cândido Portinari no 1º período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), visando desenvolver novos olhares sobre esta questão. A pesquisa terá uma abordagem marcadamente documental e bibliográfica, tendo as próprias obras do Artista e documentos sobre elas como fontes primárias e a literatura interpretativa sobre ele como fontes secundárias.

Palavras-Chave: Portinari; Cultura Política; Governo Vargas.

O tema “Portinari Entre Duas Concepções: Análise de Suas Obras no 1º Período Vargas (1930-1945)”, diz respeito a uma proposta de pesquisa onde se pretende estudar duas concepções diferentes do papel político cultural que Cândido Portinari exerceu no 1º Governo de Getúlio Vargas, levando-se em conta o significado de suas obras nesta fase e o contexto histórico cultural da época.

Pretende-se desenvolver uma pesquisa visando a busca de um novo olhar sobre Portinari e suas obras, diferente das duas concepções já definidas sobre o artista e suas criações; analisar o contexto histórico em que o artista produziu suas obras, no, 1º período do Governo Vargas (1930-1945); escolher, entre suas obras, as mais representativas desta fase e realizar uma análise sobre elas. Esta pesquisa se propõe ainda a debater, em relação ao contexto histórico e as obras realizadas nesta época, a validade das duas concepções sobre Portinari e procurar apontar uma outra possibilidade de compreender o artista e sua obra.

A concepção desta pesquisa surgiu através de algumas ideias e discussões que aconteceram durante o desenvolvimento de um projeto anterior sobre Portinari. Em determinada fase do trabalho houve um aprofundamento dos estudos sobre os papéis políticos que se supõe que Portinari exerceu. Para alguns autores a obra de

¹ Professor de Estágio Supervisionado em Artes Visuais na UNESPAR/FAP. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino. aluisioaandriolli@hotmail.com

Portinari teve um caráter político oficial, já que ele foi o principal artista plástico a realizar obras encomendadas pelo Governo Vargas em seu primeiro período (1930-1945). Por isso, para muitos, Portinari é chamado de “Pintor Oficial” da era Vargas. Outros autores rebatem essa ideia, argumentando sobre as preferências e escolhas políticas do artista em sua época (Portinari foi filiado ao partido comunista nesta fase), em tudo opostas ao ideário Varguista.

Por outro lado, também argumentam sobre o significado de sua obra, onde em grande parte são retratadas pessoas do povo, trabalhadores ou até mesmo miseráveis, o que faz com que, para estes, o artista seja denominado “pintor social”. Diante dessas ideias dominantes no meio dos pesquisadores e críticos, é de se questionar se o artista e sua obra podem e devem ser reduzidos a essas duas concepções antagônicas. Quem sabe seja possível o desenvolvimento de um outro olhar sobre esta questão.

É nessa busca por uma outra visão, além das já existentes, que essa pesquisa pretende se desenvolver. Será realizado um mapeamento bibliográfico da literatura existente sobre Portinari e suas obras, levando em conta as diferentes abordagens existentes sobre o artista. Como metodologia inicial, pretendemos utilizar o conceito de genealogia do discurso de Michel Foucault, além disso poderemos usar também o modelo de “*tipo ideal*”, construído por Max Weber. Outras contribuições para a construção deste trabalho, são as obras de Carlos Zílio, Annateresa Fabris e Antonio Bento, que se destacam como teóricos da arte brasileira e em discussões estéticas importantes sobre Portinari. Também será feito um levantamento de documentos relativos às obras do artista, como catálogos de exposições, críticas e comentários publicados em periódicos, cartas do artista e de seus correspondentes, consultas a sites de internet com referências sobre o artista, etc.

Este estudo pretende ter predominantemente uma abordagem documental e bibliográfica, visando atingir os seus objetivos analíticos. Dessa forma terá como fontes primárias as próprias obras de Portinari escolhidas para análise e possíveis documentos encontrados em relação a elas e como fontes secundárias será utilizada a literatura existente sobre Portinari e sobre as interpretações que foram feitas sobre a sua obra.

REFERÊNCIAS

BENTO, A. **Portinari**. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2003.

COHN G. (ORG.). **Weber – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1989.

FABRIS, A. **Portinari, Pintor Social**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

FOUCAULT M. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

ZILIO, C. **A Querela do Brasil**. Rio de Janeiro: Funarte, 1982.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A O PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA DANÇA CONTEMPORÂNEA

Andréa Lúcia Sério Bertoldi¹

Faculdade de Artes do Paraná

Resumo

O processo de inclusão de pessoas com deficiência na Dança contemporânea enfrenta desafios sócio-histórico-culturais refletidos nas características de formação de professores de Dança. O presente projeto de pesquisa propõe investigar as características de formação do professor de Dança em nível de graduação em uma Universidade norte americana e na Faculdade de Artes do Paraná (PR - Brasil), no sentido de promover aproximações entre as experiências das referidas instituições na inclusão de pessoas com deficiência na Dança, adotando-se como instrumento teórico para a análise dos dados a Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu (1983) e a Teoria da Complexidade de Edgard Morin (1990).

Palavras-chave: Educação Especial; Dança; Pessoa com Deficiência

A Dança contemporânea é uma arte híbrida fundamentada na criação de movimentos/argumentos e na constante expansão do conceito de corpo que dança (MATOS, 2002). Esta característica tem proporcionado o crescimento do processo de inclusão de pessoas com deficiência física na arte da dança em diferentes países. Entretanto, o desenvolvimento deste processo na dança contemporânea ainda enfrenta importantes desafios no que diz respeito à pessoa com deficiência, entre eles, a lacuna existente entre os conceitos inclusivos de corpo contemporâneo e as características da formação de professores para atuarem no ensino da Dança tanto na Educação Básica como em espaços não formais de ensino desta arte (BERTOLDI; SOUZA, 2009).

Embora ao longo dos últimos 15 anos a investigação sobre este tema tenha se intensificado no Brasil, sob o ponto de vista da formação do professor de Dança, esta reflexão/prática ainda é incipiente. É preciso analisar o enfoque paradigmático de corpo e de arte embutidos nas discussões até aqui realizadas, investigando como tais paradigmas vêm sendo transformados e como se dá a relação entre as instituições estimuladoras da produção de conhecimento em Dança, como, por

¹ Professora do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná- FAP/UNESPAR; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada da FAP – UNESPAR.

exemplo, as Faculdades de Dança, com esta temática no Brasil em relação ao que ocorre em outros países.

Esta reflexão pode ser facilitada adotando-se paradigmas contemporâneos de ciência, os quais assumem a criatividade, instabilidade e complexidade como geradores de conhecimento científico e de base estrutural para a adoção de novos comportamentos (BERTALANFFY, 1977; LI; YORK, 1996). De acordo com Morin (1990), a questão da complexidade surge da conciliação de três desafios: o primeiro trata da ideia de tessitura comum, própria do termo *complexus* (o que é tecido junto) e propõe um pensamento não dicotomizado entre as partes que compõe o todo; o segundo é o reconhecimento da imprevisibilidade, do acaso e da incerteza como fator de aumento de complexidade; o terceiro relaciona-se com o problema de uma nova noção de razão, e propõe a adoção da ideia de racionalização aberta. Tal conceito de racionalização privilegia a coexistência entre consistência e inconsistência, estabilidade e instabilidade própria de sistemas abertos, em oposição à racionalização fechada que idealiza a estabilidade da razão (LORENZ, 1996; MORIN, LE MOIGNE, 2000; KHUN, 2000). O intercâmbio de experiências entre diferentes realidades sócio-culturais constitui-se em uma forma de gerar instabilidades em estados de organização, favorecendo a mudança de comportamento e a evolução para níveis mais complexos de estabilidade organizacional entre os envolvidos (BERTOLDI; SOUZA, 2009).

Outro instrumento de análise do processo de formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência na Dança é a Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu (1983). Esta abordagem teórica introduz o conceito de “*habitus*” e de “campo”, sendo o “*habitus*” uma disposição estável para atuar numa dada direção, um processo de conformação e orientação da ação, tendendo a assegurar a reprodução dessas relações que a constroem, e o “campo”, o espaço onde ocorrem relações de poder, dotado de formas de disputas, lutas e competições, nas quais há a especificidade das relações entre o novo, que tenta garantir o direito de participação, e o dominante que tende a orientar-se por recusá-la (CATANI, 2000).

A perspectiva de análise da Teoria dos Campos (BOURDIEU, 1983) e da Complexidade (MORIN, 1990) permite identificarmos em que medida o processo de formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência na Dança é determinado por conceitos de igualdade, reproduzindo mecanismos de mimese e dominação social ou, pela validação política da diferença (CARDOSO, 2003;

BERTOLDI; MARCHI JR, 2004). Dentre as questões inerentes à complexidade do processo de inclusão de pessoas com deficiência na Dança a serem aprofundadas, é importante analisar quais conceitos de inclusão são predominantes nas diferentes instituições de ensino formal de nível superior da Dança, favorecendo o enfrentamento dos desafios ainda existentes no processo de formação de professores de Dança. Além disso, é importante investigar como artistas /teóricos da dança compreendem esta temática pelos diferentes territórios interdependentes da sociedade e, de que modo se relacionam com o processo de formação do professor de Dança.

Diante do exposto, este projeto de pesquisa objetiva investigar o processo de formação de professores de Dança para a inclusão de pessoas com deficiência na Dança Contemporânea, analisando como este tema é abordado em um Curso de Dança em nível de graduação no estado de Nova Iorque-NY- USA e no estado do Paraná – PR- Brasil, na Faculdade de Artes do Paraná- FAP, no sentido de promover aproximações entre estas realidades sócio-culturais.

Será desenvolvido um estudo de caso com pesquisa de campo e concepção metodológica qualitativa. Participarão do estudo 40 sujeitos divididos em 4 grupos: G1(professores de uma Instituição norte americana de Ensino de Dança em nível de graduação) e G2 (alunos da instituição norte americana), G3 (professores do Curso de Dança em nível de graduação da Faculdade de Artes do Paraná) e G4 (alunos da instituição brasileira). O recrutamento dos voluntários seguirá o critério não probabilístico por conveniência. Após a obtenção do termo de consentimento livre e esclarecido, serão realizadas as observações de aulas inicialmente na universidade americana e posteriormente na FAP. As questões referentes à entrevista e questionário serão abertas, elaboradas e validadas por no mínimo 3 profissionais da área de Dança e/ou Educação. Para a análise dos dados será adotada a Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu (1983) e a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (1990). Espera-se que os resultados deste estudo favoreçam a troca de experiências para o desenvolvimento de estratégias de ensino que promovam a inclusão de pessoas com deficiência em espaços formais e não formais de ensino da dança contemporânea.

REFERÊNCIAS

BERTALANFFY, L. **Teoria geral de sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1977.

BERTOLDI A. L. S.; MARCHI JR., W. Dança e(m) cadeira de rodas: reflexões sobre mecanismos ocultos de reprodução social. **Fiep Bulletin**. Foz do Iguaçu: New Word, v.74, p.509-511, 2004.

BERTOLDI, A. L. S. SOUZA, C. A. F. Dança inclusiva e o efeito borboleta. **Revista da FACED**. Universidade Federal da Bahia UFBA, n.16, p.51-62, 2009.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo In:_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 235-253.

CARDOSO, M. S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão, uma longa caminhada. **Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 49, p. 137-144, 2003.

CATANI, A. M. Pierre Bourdieu e a formulação de uma teoria social que procura revelar os fundamentos ocultos de dominação. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (org.). **O corpo e o lúdico**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 37-45.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LORENZ, E. **A essência do caos**. Brasília: Editora da UnB, 1996.

LI, T; YORKE, J. A. Period three implies chaos. **The American Mathematical Monthly**, n.82, p. 985-992, 1975.

MATOS, L. Corpos que dançam: diferença e deficiência. **Diálogos possíveis: Revista Social da Bahia**. FSBA – v.1, p. 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS

Jacyara Batista Santini¹
Faculdade de Artes do Paraná

Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute²
Faculdade Educacional Araucária

RESUMO

Este artigo trata de reflexões preliminares sobre as representações que os professores do ensino público municipal expressam sobre a docência em arte na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, nos cursos de formação continuada que frequentam. São apresentados e discutidos dados obtidos em coleta, os quais remetem a problematizações sobre algumas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de arte; docência; formação continuada.

O presente texto apresenta reflexões iniciais sobre as representações que os professores do ensino público municipal expressam sobre a docência em arte na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, nos cursos de formação continuada que frequentam. Representações são para Chartier (1990, p. 17) práticas culturais, isto é, estratégias para pensar a realidade e construí-la. De um lado faz ver uma ausência e de outro é a apresentação de uma presença. São uma visão do próprio trabalho desenvolvido e também de como se vê dentro deste contexto.

Participamos como docentes vinculadas a um sistema educacional privado que oferece material didático aos alunos e professores e cursos de formação continuada com carga horária de 20h por semestre. Desse modo os professores dos municípios que adotam o sistema não participam da escolha dos cursos, que em parte se destina à orientação de uso dos materiais didáticos, salvo em situações de pedidos específicos da equipe do município.

¹ Pós-graduada em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná, licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes do Paraná/FAP e integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada na Linha de Pesquisa Arte e Ensino da FAP. jacyarasantini@yahoo.com.br

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Pedagogia. Integrante do NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Educacional Araucária – FACEAR. elisangelamantagute@yahoo.com.br

Dos professores envolvidos neste processo, parte possui formação específica em arte e atuam na área. Outra parte possui formação em magistério ou pedagogia e atuam nas áreas específicas de educação física, literatura, arte e/ou ensino religioso. Na instituição escolar, têm-se ainda a urgência do dia a dia que determina o tempo escolar com aulas de 50 minutos, na maioria dos casos.

Ocorre que nestes momentos de formação há uma recorrente solicitação dos professores por “modelos de atividades práticas” e uma solicitação de “aligeiramento” do trato da fundamentação teórica de tais modelos.

A partir da coleta de dados, realizada nestes cursos, em cidades de São Paulo, Santa Catarina e Paraná, no período de julho de 2010 a julho de 2012, emergiu a seguinte questão: De que modo os professores que trabalham com o ensino da arte se preocupam com a fundamentação de suas atividades? A reflexão veio à tona quando em um dos cursos um grupo de dez professores que participava das discussões sobre as bases teóricas do ensino de arte, contraditoriamente, durante a execução de algumas práticas, iniciou uma série de trocas de “atividades prontas”, explicadas de forma aligeirada.

Pode-se sugerir que tais atividades que circulam entre os professores advêm de um saber da experiência, da resolução cotidiana em função “do quê trabalhar” nas aulas de arte, que não estão necessariamente vinculadas a um aparato teórico que discuta o encaminhamento didático do ensino da arte.

De acordo com Rios (2010) a reflexão surge provocada por questões-limites: ela ocorre em função do aparecimento de problemas, implicando assim numa análise crítica do trabalho que se realiza, onde a fundamentação teórica deve auxiliar na operacionalização das tarefas em sala de aula.

Neste sentido, Tardif (2011 p. 36), indica: “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O autor afirma ainda com relação aos saberes experienciais, que estes assim como veem da experiência, são validados por ela, incorporando-se a prática pedagógica num saber-fazer e saber-ser.

O relato acima descrito, bem como vários outros advindos de momentos distintos nos cursos de formação continuada, indica que há, por parte dos

professores, uma preferência pelos saberes da experiência e pelo compartilhamento dos mesmos.

No entanto como já sinalizou Libâneo (2002, p.11) “Os professores podem ir além dos seus saberes de experiência?” Em que condições reais os professores estão produzindo saberes? Diferentes autores destacam que as escolas estão mais preocupadas com o ensino e a realização de atividades do que com o exercício da pesquisa por parte do professor. Mas ensinar, segundo Paulo Freire exige pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (2002, p. 32).

Nesse viés, o papel da pesquisa na docência fundamenta-se na busca de um “fazer” melhor, sob o olhar crítico à própria prática, necessário para aprimorar a prática subsequente. Assim, no movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer, a que Freire chama de pensar certo, o professor supera o saber ingênuo. Nesta ceara que o trabalho do formador do docente tende a fixar sua atuação. Ou seja, há a necessidade da apropriação do fazer do professor, mas também do incentivo a este exercício da pesquisa e da perspectiva do professor reflexivo que possa pensar sua prática pedagógica e revê-la quando necessário.

No campo da educação, contínuos estudos têm se feito em relação à formação do professor, entre eles: LIBÂNEO (2010); RIOS (2010); TARDIF (2011); IMBERNÓN (2010). Neles há a discussão sobre o espaço da docência e sua complexidade, incluindo ainda questões sobre a profissionalização dos formadores de professores, quem são, quais saberes e competências possuem.

Para que o sistema educacional responsável pela formação possa ter uma opinião do curso do qual o professor participou, ao término do mesmo, os professores são convidados a preencher uma avaliação, na qual há um espaço para sugerir questões para discussões posteriores. A resposta mais apresentada é que se ofereçam mais exemplos práticos para o ensino de arte. Deste modo fica evidente que o aparato teórico ainda é visto pelos professores como desvinculado de sua prática cotidiana, por isso essa necessidade premente de ter acesso a modelos práticos para o seu dia a dia escolar.

Estas reflexões são preliminares, pois os dados empíricos estão sendo analisados, esboçando-se assim um início de pesquisa. Um dos espaços possíveis para garantir um aporte teórico e metodológico são os espaços de formação continuada que, para Imbernón (2010) devem ter o sentido de uma identidade docente onde os professores/sujeitos possam vivenciar a pesquisa, a inovação e imaginação e os formadores por sua vez possam passar do ensinar ao aprender.

No entanto, a expectativa de boa parte dos professores em relação a estes momentos de formação não é de aprofundamento teórico e didático acerca da área do conhecimento, e, sim de ter acesso a um rol de atividades que possa ser utilizada em suas aulas. Por que isto acontece? O que o professor entende como aprendizagem se a reflexão e fundamentação da sua prática se tornam reduzidas? Quais estratégias o professor usa para pensar e construir sua realidade? Qual o papel do formador e que representações faz de sua própria prática nesse processo? Questões ainda em aberto e que merecem análise, reflexão e posicionamentos.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIOS. Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

O ARTISTA DOCENTE EM BUSCA DE UMA DIDÁTICA EM DANÇA

Jair Mario Gabardo Junior¹
Scheila Mara Maçaneiro²

Faculdade de Artes do Paraná - FAP

Resumo

O presente texto é um relato de processo da pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica da FAP que busca investigar um caminho para as inquietações e necessidades de encontrar maneiras de se ensinar Dança na escola. Para subsidiar essa necessidade a pesquisa almeja construir um pensamento de ensino formado a partir de um resgate histórico das características das Escolas Técnica e Nova, relacionando estas diferentes tendências hoje intrínsecas no atual ensino nas instituições escolares contemporâneas.

Palavras-chave: Dança; educação; escola, metodologia; história.

Ao entrar em contato com o ambiente escolar, o docente licenciado em Dança ao ministrar as aulas de Arte descobre um caminho de inquietação no que se refere a encontrar uma maneira de se ensinar Dança na escola. A análise dos corpos dos alunos, suas movimentações, os diversos modos como eles se articulam com o ambiente e um com os outros, leva a pensar quais seriam as influências sociais e culturais que os alunos recebem durante os anos na escola.

Para subsidiar essa necessidade de encontrar metodologias para o ensino de Dança na educação formal, esta pesquisa almeja construir um arcabouço teórico formado a partir de um resgate das características da Escola Técnica e Escola Nova, projetando um corpo dançante que carrega na sua movimentação o instigar condicionado aos aspectos e particularidades da estrutura de ensino de cada vertente em seu respectivo tempo histórico.

Trata-se de estabelecer uma relação entre o corpo e seus processos de formação educacional, desse modo, duas áreas distintas podem se apresentar de

¹ Jair Mario Gabardo Junior é graduando do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Faculdade de Artes do Paraná. Voluntário no programa de Iniciação Científica da FAP 2012/2013 onde desenvolve pesquisa com a temática O Artista Docente em buscas de uma Didática em Dança. É professor estagiário de ballet clássico na Escola de Dança Teatro Guaíra e bailarino da Cia de Dança Masculina Jair Moraes. jr_gabardo2@hotmail.com

² Scheila Mara Maçaneiro é doutoranda em Educação (grupo Laborarte) na Universidade de Campinas - Unicamp. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2008), possui graduação em Dança e graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná desde 1986. Pertencente do grupo de pesquisa ARTE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA - FAP. smacaneiro@gmail.com

uma forma diretamente ligada, ou seja, a Dança como uma área de conhecimento atentando seus estudos às manifestações artístico-corporais e o contexto escolar aqui analisado a partir de um recorte da sua formação histórica, levando em consideração fatos globais e suas modificações condicionadas ao pensamento social.

As reflexões realizadas neste artigo leva em consideração o artista bailarino, que além de produzir o convencional modo de dançar, passa a ser introduzido no ambiente educacional. Repensar as metodologias para o ensino da Dança é um objetivo que se torna fundamental para que a Arte passe a ser compreendida pelo estudo do corpo em movimento, é o início de um novo processo na história da Dança, ainda recente na construção de sua didática nas redes de escolas do ensino formal, fato que trás consigo um chamado para mais pesquisas na área de Dança-Educação. Para a autora Dulce Osinski (2002) essa construção de metodologias se constrói pela história, arte e ensino, interligados por serem resultantes das ações humanas.

É o homem, com sua conduta, seus comportamentos e atos, quem faz a história, a arte e transmite seus conhecimentos por meio do ensino, formal ou informal, perfazendo o caminho de um processo evolutivo e progressivo denominado educação. (OSINSKI, 2002, p. 7)

Por entender esta necessidade, esse estudo propõe algumas reflexões a respeito da sociedade atrelada às questões artísticas por meio do corpo, o que torna o homem conhecedor de si e contribui para a melhoria do aprendizado nas escolas. Desse modo, a Dança pode contribuir com perspectivas diferenciadas, somada às demais linguagens artísticas e outras disciplinas do Currículo Nacional de Ensino.

Objetivando novas metodologias para a área da Dança-Educação, a pesquisa busca investigar os processos históricos da Educação em um recorte das tendências Tecnicista e Nova, compreender ideias e pensamentos que nortearam nossa sociedade e buscar promover uma articulação entre o passado, o presente, levantando futuras possibilidades para o ensino de Dança nas escolas.

Trata-se de uma análise pertinente que contribui para o artista docente em busca de uma didática em Dança.

A revisão bibliográfica complementada a partir do estudo da literatura na área de Dança, atenta para os processos do corpo e a História da Educação, considerando fatos nacionais e internacionais e suas modificações condicionadas

ao pensamento social. Esta análise se faz fundamental para o embasamento e concepção de novos conhecimentos.

Para a articulação das ideias, o presente artigo transita constantemente entre as referências de diversos autores e épocas, afim de comparar, refletir e relacionar antigos conceitos da educação já modificados com alguns dos demais pensamentos que ainda norteiam e se ajustam de forma intrínseca em nossa contemporaneidade.

Os resultados desta pesquisa estão em processo de desenvolvimento, porém, já é vislumbrada a aplicação de metodologias estudadas sobre uma análise de corpo do pesquisador em suas práticas artísticas e a necessidade da aplicação em contexto real de ensino.

Repensar as metodologias para o ensino da Dança se torna fundamental para que a Arte passe a ser compreendida pelo estudo do corpo em movimento, é o início de um novo processo na história da Dança, ainda recente na construção de sua didática nas redes de escolas do ensino formal, fato que trás consigo um chamado para mais pesquisas na área de Dança-Educação. Nessa processual pesquisa, nota-se a importância do contato real com a escola, o convívio em sala de aula para poder entrelaçar as práticas de pesquisa e o artista docente.

REFERÊNCIAS

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino - uma trajetória**. 2º edição. São Paulo: Cortez, 2002.

GREINER, Christine. **O corpo**. 2º edição. São Paulo: Annablume, 2006.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35º edição. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A educação de um ponto de vista histórico. **Rev. Intermeio**, Campo Grande, 1995, v. 1, n.1, p. 11-15, 1995.

AUTENTICIDADE DE DADOS DE ESCULTURAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DE CURITIBA: O CASO DE “ÁGUA PRO MORRO” DE ERBO STENZEL

Luciano Parreira Buchmann¹

Faculdade de Artes do Paraná

Resumo

O artigo discute a problemática em que o educador patrimonial pode ser vítima ao basear-se em materiais de apoio ao ensino e na autenticidade de dados referentes obras de arte públicas disponíveis em sites e portais educacionais. A Arte pública é transformada em patrimônio pelo caráter afetual que podem vir a carregar e o educador ao transmitir informações errôneas ou dúbias, é vítima das imagens e de equívocos da administração pública cultural o que nos faz refletir sobre a importância da pesquisa. Como exemplo é apresentado o caso da escultura de Erbo Stenzel, “Água pro morro”, que em sua restauração teve uma ds pernas refeitas, um refazimento, seguindo as fotos do original o que para a restauração cse caracteriza em um falso histórico. A obra está localizada nos fundos da Praça Generoso Marques e Paço da Liberdade, na cidade de Curitiba.

Palavras-chave

Educação Patrimonial; Teoria da Restauração; Patrimônio cultural; Arte pública.

A Educação Patrimonial surgiu na Inglaterra nos anos 80 e desde então, vem ganhando destaque em diversos países. No Brasil, uma de suas pioneiras é Maria de Lourdes Horta, autora de diversos materiais, inclusive do Guia básico de Educação Patrimonial, publicado Pelo Instituto Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), amplamente reconhecido como um material pioneiro e de grande valia para pensar metodologicamente a abordagem do Patrimônio **material e imaterial** pela educação.

Segundo suas autoras, a Educação Patrimonial é “um processo sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo.” (HORTA, 1999, p.6). É justamente por ligar-se a fontes primárias que a Educação Patrimonial, em alguns casos, pode ocorrer no problema advindo da autenticidade de determinadas expressões materiais da cultura, problema que está ligado a gestão equivocada do

¹ Professor mestre na Faculdade de Artes do Paraná, pesquisador na área de Formação continuada e Patrimônio Cultural e educação, integrante do grupo de pesquisa Arte, Educação e Formação continuada, na linha Arte e Ensino.

patrimônio e não da educação, mas que a afeta diretamente. Tal problemática é asseverada pela publicação de materiais de apoio que são confusos ou contraditórios, disponíveis na internet e portais educacionais.

Um caso das informações truncadas e da traição que as informações contidas na imagem, e considerando-se que na própria fonte primária podem conter, é o caso da obra de Erbo Stenzel, “Água pro morro”, escultura em bronze de dois metros de altura, representando uma cena cotidiana da cidade do Rio de Janeiro no século passado, em que as mulheres reutilizavam latas de tinta para o transporte de água para a favela. A obra original em gesso foi fundida e instalada nos fundos da Praça Generoso Marques, entre o Mercado de flores e o Paço da Liberdade em 1995, por ocasião do Programa de Preservação da Arte Escultórica Paranaense: primeira metade do século XX da Fundação Cultural de Curitiba, com recursos da Lei municipal de Incentivo à Cultura.

Em 1989, oito anos após o falecimento do artista, o Museu de Arte do Paraná resgatou diversos instrumentos de trabalho de Stenzel de sua antiga residência, inclusive a escultura que foi remontada em 1993, por um restaurador do Rio de Janeiro², seguindo preceitos da teoria da restauração e respeitando as duas instâncias da obra de arte para a restauração, a estética e a histórica, como disse Cesare Brandi (1906-1988), teórico da restauração autor de critérios que até nossos dias permanecem em uso naquele campo.

O respeito a estes preceitos teóricos significou a decisão do restaurador por não imitar fotos da obra que mostrava a perna direita perdida da mulher representada na escultura, provavelmente quebrada e perdida em uma queda. Modelar uma perna que imitasse a que não existia mais, na linguagem específica do restauro seria produzir um refazimento e, recair em um falso histórico (BRANDI, 2008). Possivelmente devido a problemas com o material empregado na remontagem da obra na restauração, a peça passou por uma segunda intervenção, no Centro de Criatividade de Curitiba, feita pelo escultor Elvo Benito Damo que, de certo, desconhecia as regras da teoria e optou pela instância estética, refazendo a similitude ao original, baseando-se nas fotos da escultura presentes no arquivo de Stenzel (BAPTISTA, 1995). Assim, com uma nova perna direita, a obra teve duas

² Gazeta do povo, Caderno G. No trabalho do artesão ele vai aos poucos restaurando a obra. Curitiba, domingo, 15 de agosto de 1993.

cópias fundidas em bronze que se encontram no MON (Museu Oscar Niemeyer) e nos fundos do Paço da Liberdade – SESC desde então.

Como sugerido, o problema não terminaria com a perna modelada por outro autor, ou o falso histórico.

A obra foi instalada neste local pela prefeitura, e no catálogo do evento com o texto de Christine Baptista, competente historiadora da arte, a peça é nomeada como “Água pro morro”, como batizou o escultor. Como a prefeitura chamou a fonte de “Maria lata d’água”, e o nome verdadeiro da escultura não consta no pedestal a confusão se deu. O nome da fonte pode ter sido originado da marchinha de carnaval, Lata d’água, de Jota Junior e Luiz Antônio, gravada por Marlene em 1951, que retrata a mesma cena da obra de Stenzel,

*Lata d’água na cabeça,
lá vai Maria, lá vai Maria,
Sobe o morro e não se cansa,
Pela mão leva a criança,
lá vai Maria...
Maria lava roupa lá no alto
lutando, pelo pão de cada dia
sonhando, com a vida do asfalto
que acaba, onde o morro principia.*

O nome realmente gera confusão, a imagem disponibilizada no Portal Educacional do Estado do Paraná ³ em que a imagem da obra é emoldurada e a legenda enuncia um terceiro nome: Estátua Maria da lata.

Apesar disso, o samba ilustra a temática “Água pro morro” e como no ensino público o ensino da arte permanece polivalente, professoras e professores se valem das relações existentes entre as linguagens para driblar o descompasso entre suas formações profissionais e a exigência oficial. A relação que escultura e samba faz pode se relacionar a realidade social presente no contexto em que foi criada. E até é possível ao invocar esta relação da escultura com o momento que ilustra que Erbo Stenzel poderia ter sua poética repensada. Segundo Christine Baptista, “Erbo apropriou-se de uma cena do cotidiano carioca- um ritual que retemperava a ligação do morro com a cidade moderna (1995, s/d)

O artigo pretende apresentar a dificuldade da Educação Patrimonial no trato com as fontes primárias para a educação, problematizar a questão da

³<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mylinks/viewcat.php?cid=12&letter=C&min=90&ordery=titleA&show=10> acesso em 17/09/2012

responsabilidade das instituições ao erigirem monumentos e ainda, mostrar o quanto as obras de arte em espaço público se tornam referência e passam a construir identificações da comunidade com a cidade.

O que concluo com essa reflexão é o quanto os docentes, quer do ensino da arte ou da história, ao tomarem a educação patrimonial como estratégia de ensino precisam precaver-se através de pesquisas aprofundadas para não caírem no problema da transmissão de informações falsas ou confusas, o quanto o material disponível para o apoio carece da revisão de especialistas e ainda, que o campo da Educação Patrimonial precisa ser crítico em relação a instauração de monumentos na cidades uma vez que estes são significados rapidamente nas experiências pessoais da comunidade.

Quanto ao falso histórico ele é impossível de ser removido. Pela relação que a obra de arte em espaço público cria com a comunidade, seu caráter afetual (BUCHMANN, 2007; SILVA, 2005), remover o refazimento e devolver a obra a sua instância histórica, significaria à comunidade, uma amputação da estética. Deste modo, o que precisará ser ensinado na Educação Patrimonial, é o problema ético em que a restauração e a gestão do patrimônio podem incorrer: uma mentira que a imagem afirma ser verdade, impossível de ser contestada.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Christine. **Programa de preservação da arte escultórica Paranaense: primeira metade do século XX**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1995. Catálogo.

BRANDI, Cesare. **Teoria da Restauração**. 3ª ed. Cotia, São Paulo: Ateliê editorial, 2008.

BUCHMANN, Luciano. **Reprodução da ideologia dominante em aulas de arte de Curitiba: a influência dos painéis de Poty Lazzarotto**. Florianópolis, UDESC: CEARTE, 2007. Dissertação de mestrado.

GONZÁLEZ, Alba Suzana. **Patrimônio, Escuelas y Comunidad**. Buenos Aires: Lugar editorial, 2009.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRINBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: Museu Imperial, 1999.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: ROMANO, Rugiero (Org.). **Enciclopédia Einaudi. Memória-História**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. p. 95-106. V.1

SILVA, Fernando Pedro da Silva. **Arte Pública: diálogo com as comunidades**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2005.

MATERIAIS DIDÁTICOS DESTINADOS A PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: QUESTÕES PARA A PESQUISA E PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Mauren Teuber¹

Faculdade de Artes do Paraná/UNESPAR

Resumo

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o papel dos materiais didáticos destinados a professores de artes visuais, apesar das controvérsias sobre a eficácia e o valor dos materiais didáticos na formação crítica do aluno. Considera-se de extrema relevância que estes materiais sejam discutidos, e aponta-se a necessidade de se criar espaços pedagógicos nos cursos de formação inicial e continuada de professores (TEIXEIRA, R.; BUFREM, L. S.; GARCIA, T. B, 2012). Nesta perspectiva propõe-se reflexões sobre a concepção de professor-pesquisador (Pimenta e Ghedin, 2002; Becker e Marques, 2010), na qual a pesquisa deve se constituir em ação inerente do processo de ensinar.

Palavras-chave

Materiais educativos sobre arte; formação de professores; material didático e paradidático.

Quando se fala em recursos de ensino imediatamente nos vem ao pensamento a imagem do livro didático, mas não no âmbito do ensino e da aprendizagem da Arte. Atualmente, apesar de ainda não haver a inclusão de livros didáticos de Artes no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é visível a crescente presença de inúmeras coleções destes materiais para a disciplina de Arte no mercado editorial. Ao mesmo tempo, constata-se a existência de uma crescente produção paradidática, trata-se de uma quantidade significativa de materiais educativos disponibilizados por instituições públicas ou privadas, como museus, centros culturais e bienais.

¹ Doutanda da Educação na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino da UFPR (2012), Mestre em Educação pela UFPR (2007), possui especialização em Ensino de Artes Visuais pela UDESC (2004), graduação em Curso Superior de Pintura (bacharelado) pela EMBAP (2000). É professora da Faculdade de Artes do Paraná e ministra aulas de Pintura e Desenho no curso de Licenciatura em Artes Visuais e tem experiência na elaboração de material didático.

Diante desta profusão de materiais didáticos com as mais variadas características sejam eles materiais vinculados à exposições de arte ou não vinculados à exposições de arte; livros escolares; ou mesmo materiais produzidos pelos próprios atores do processo de ensino e aprendizagem, é relevante e necessário olhar para os materiais e responder aos seus desafios.

Contudo algumas questões que são pontos de partida, e ao mesmo tempo tornam-se centrais a qualquer investigação neste campo, dizem respeito a real importância destes materiais didáticos no processo de escolarização. Dentre os questionamentos que surgem estão alguns tais como: faz sentido estudar os materiais didáticos? Deve-se estimular o uso nas aulas? A produção de materiais pode orientar o trabalho do professor? O que se conhece sobre a presença destes materiais didáticos nas aulas? E, mais especificamente, na disciplina de Artes, quais materiais e como os professores de arte se apropriam deles para a organização e produção de suas atividades de ensino?

O livro didático, assim como materiais didáticos em geral, são objeto de crítica, que não são recentes, seja pelo tratamento unidirecional do conteúdo, pois não apresentam pontos de vista distintos; a mediação dos conteúdos por numerosos interesses; pela apresentação de verdades certas e conhecimentos como algo acabado e sem possibilidade de questionamento; um currículo aparentemente universal e neutro; a ênfase em uma atitude passiva por parte do aluno; e pelo uso implícito que induz, entre outras.

No entanto, apesar das controvérsias sobre a eficácia e o valor do livro didático na formação crítica do aluno, para além da crítica ou defesa, é fundamental ampliar as pesquisas e análises sobre os materiais didáticos, pois, em última instância, algumas vezes, é um dos poucos materiais disponíveis em sala de aula que conta o professor e, muitas vezes, o aluno.

Os temas de investigações sobre os materiais didáticos são diversos e referem-se a pontos de vista distintos, tais como a História da educação; os processos de escolha ou seleção dos materiais; os próprios materiais (discussão de análise do conteúdo, por exemplo); os usos no ensino (por professores e alunos); as condições de produção e distribuição.

A investigação proposta neste estudo visa construir um percurso de análise que reflita sobre a relação entre livros e a formação dos professores, ou seja, a complexidade dos processos de produção e de análise de livros didáticos e outros materiais de ensino *versus* os processos formativos de professores; a centralidade do professor como organizador dos processos de ensinar e aprender *versus* sua efetiva participação como produtor de conhecimento para o ensino, enfim, na proposição de reflexões sobre a concepção de professor-pesquisador (Pimenta e Ghedin, 2002; Becker e Marques, 2010), na qual a pesquisa deve se constituir em ação inerente do processo de ensinar.

Segundo Becker e Marques,

O professor como sujeito epistêmico, é alguém que continua aprendendo e ampliando sua capacidade de conhecer e, portanto, de aprender conteúdos mais complexos. Em nenhum domínio o conhecimento-conteúdo está pronto, acabado; também não se conhecem os limites da capacidade de aprender. Além disso, o professor é responsável pelo processo de aprendizagem do aluno. Para ensinar, ele precisa aprender ser aluno, como lembrava Paulo Freire (1995), saber das capacidades e, portanto, das necessidades cognitivas do aluno. Por esses dois motivos combinados, ele se torna um pesquisador no sentido amplo (2010, p. 14)

No âmbito da didatização de saberes, o professor pesquisa, projeta, constrói, escolhe, relaciona e reelabora informações e recursos pedagógicos e, desse modo, insere o material didático como uma das diversas possibilidades de mediação.

Ao se pensar a didatização dos saberes é necessário se ponderar que toda educação escolar supõe uma seleção no interior da cultura, sujeita a grandes variações, seja segundo as épocas, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes, seja em relação aos alunos aos quais se dirige, e sempre, necessariamente os critérios de seleção cultural escolar vão variar e se contradizer. Obviamente, escolher, selecionar ou enfatizar um conteúdo significa também ocultar, omitir, ou negar outro saber.

Destaca-se que os processos escolares não se limitam em fazer uma seleção entre os saberes culturais disponível num dado momento, mas também a torná-los efetivamente transmissíveis e assimiláveis aos alunos, num trabalho de reorganização, de reestruturação ou de transposição didática destes conteúdos de ensino (FORQUIN, 1993, p.16).

Decorre que os saberes definidos oficialmente e traduzidos nos livros e materiais didáticos além de adquirirem sentidos múltiplos conforme a apropriação docente, modificam a prática de ensino dos professores de arte. Vários autores destacam como fundamental repensar os processos de análise e seleção de livros e materiais didáticos como elementos essenciais do cotidiano escolar e da formação docente (TEIXEIRA, R.; BUFREM, L. S.; GARCIA, T. B, 2012).

E, neste estudo, em andamento, aponta-se a necessidade de se criar espaços pedagógicos nos cursos de formação de professores para que os licenciandos possam discutir este tipo de material, avaliar suas concepções, suas propostas didáticas, e estabelecerem correlações aos objetivos e a concepção de arte e ensino proposto.

Deste modo considera-se de extrema relevância que estes materiais sejam discutidos, refletidos pelos profissionais da educação, tanto em seus processos de formação inicial, como na formação continuada, bem como os professores sejam chamados a participar de suas construções, de modo colaborativo.

REFERÊNCIAS

BECKER, F.; MARQUES, Tânia B. I. (orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, R.; BUFREM, L. S.; GARCIA, T. B. **O livro didático de alfabetização no cotidiano escolar**, Curitiba, Conferência Regional IARTEM BRAZIL - NPPD/UFPR, Caderno de resumos, p. 109-110, 2012. Disponível em: <<http://www.nppd.ufpr.br/nppd/wp-content/themes/nppd/arquivos-iarthem/caderno-resumo-abstracts.pdf>>. Acesso em: 20/09/2012.

APRESENTAÇÃO DE RADIONOVELAS DOS ALUNOS DE LICENCIATURA EM TEATRO E BACHARELADO EM ARTES CÊNICAS NA RÁDIO É PARANÁ

Elvira Fazzini da Silva¹

Universidade do Estado do Paraná – Faculdade de Artes do Paraná.

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os textos utilizados pelos alunos e as qualidades das vozes empregadas nas apresentações das radionovelas dos alunos do primeiro ano de Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Artes Cênicas, na disciplina Expressão Vocal I – Voz Falada, as quais serão levadas ao ar pela Rádio É Paraná FM, e ainda veicular os trabalhos dos alunos da instituição para o conhecimento do público ouvinte. O projeto propicia um estímulo para um comprometimento dos alunos levando-os a evitarem a evasão, além de se prepararem melhor para um desempenho mais adequado da voz em sala de aula e também na cena teatral.

Palavras-chave: voz, radionovelas, gravação.

A pesquisa se concentra nas apresentações das radionovelas dos alunos do primeiro ano de Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Artes Cênicas da instituição e veiculadas na Rádio É Paraná. O projeto vem sendo realizado em parceria com a diretora rádio Adriana Sydor e o experiente radioator Félix Miranda. As radionovelas constarão de textos próprios, desenvolvidos pelos alunos ou adaptados de textos de outros autores conhecidos e reconhecidos pelo público. O teor das radionovelas está sendo gravado nos estúdios da própria emissora, Rádio É Paraná AM e FM ou nos estúdios da Faculdade de Artes do Paraná - FAP com a minha supervisão e igualmente do experiente radioator Félix Miranda.

Cabe aqui lembrar que este trabalho vem sendo realizado desde o meu ingresso na instituição, ou seja, há dezoito anos seguidos. Neste presente ano de 2012 fui procurada pela diretora da Rádio É Paraná para realizar as

¹ Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia. Graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pesquisadora e Professora da disciplina de Expressão Vocal nos Cursos de Teatro da UNESPAR-FAP; membro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada na Linha de Pesquisa Arte, Sociedade e Diversidade Cultural na FAP – e-mail: elvira_fazzini@yahoo.com.br

radionovelas para serem veiculadas pela emissora, ou seja, levadas ao ar para o conhecimento do público ouvinte.

Após as gravações, os textos, serão analisados quanto a qualidade de voz empregada na apresentação das radionovelas dos alunos do primeiro ano de Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Artes Cênicas, na programação da emissora de rádio É Paraná, que será levada ao ar pela emissora. A metodologia compreende a observação direta e a análise de dados relativos aos textos utilizados e a qualidade de voz empregada gravadas nas apresentações das radionovelas pelos alunos do primeiro ano dos cursos de Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Artes Cênicas da Faculdade de Artes do Paraná-UNESPAR, na disciplina Expressão Vocal I -Voz Falada (em torno de aproximadamente setenta alunos ao todo).

As radionovelas serão gravadas e levadas ao ar pela emissora de rádio É Paraná e tendo como resultado, um relatório de pesquisa com a finalidade de apresentar para a comunidade acadêmica, por comunicação oral e também impressa. As gravações serão realizadas segundo uma programação estabelecida pela emissora de rádio, levando-se em consideração o horário disponível dos alunos, a disponibilidade do supervisor radioator Félix Miranda e a disponibilidade dos estúdios da Rádio É Paraná ou mesmo, da Faculdade de Artes do Paraná, onde serão gravadas as radionovelas.

O rádio sempre desempenhou papel importante na vida dos brasileiros. A história do rádio se confunde com a história de vários personagens que contribuíram para que hoje possamos ligar nossos aparelhos de televisão e assistirmos um programa ao vivo, transmitido do outro lado do mundo.

O rádio, como a televisão é um instrumento importante para ligar os fatos e os acontecimentos à população. Sobre a possibilidade do rádio desaparecer da vida dos brasileiros, reporto-me à argumentação de Cyro César (2009, p. 38), segundo o qual *“No dia que o ser humano conseguir viver sem as batidas do coração, talvez o rádio possa desaparecer”*. Cabe ressaltar que as primeiras novelas brasileiras foram realizadas no rádio.

Naquele tempo de vanguarda das radionovelas, são elas que ditam as modas e passam a ser o passatempo preferido das noites de muitos brasileiros. Em 1936, na Radio Nacional, são incluídos trechos de rádio teatro entre os números musicais. Em 1937, é inaugurado o “Teatro em Casa”.

Somente em 1941 vai ao ar a primeira radionovela, “Em busca da Felicidade”, cuja duração foi de três anos. Para avaliarmos a importância das radio novelas e sua influência nas estratégias de marketing, que perduram até os dias de hoje, quando esta novela foi ao ar, todas as manhãs, os ouvintes receberiam brindes se enviassem rótulos do creme dental “Colgate”. Já no primeiro mês quarenta e oito mil ouvintes teriam enviados seus rótulos para participar da promoção. Era o início dessa mania brasileira, eternizada pelas TVs. A televisão também aprende com o rádio, como fazer novelas.

Com a finalidade de retomar este tipo de trabalho e também para realizar um trabalho de expressão vocal, sem preocupação com figurinos e cenários, enfocando apenas o trabalho com a voz, foi proposto um trabalho para os alunos dos primeiros anos dos cursos de Bacharelado em Artes Cênicas e Licenciatura em Teatro, da Faculdade de Artes do Paraná.

Os alunos foram orientados no sentido de montar uma programação de emissora de rádio, tendo como conteúdo obrigatório uma Rádio Novela, com criação de texto próprio ou adaptado. Além da radio novela, foram sugeridos conteúdos opcionais para a programação, tais como: vinhetas, jingles, horóscopo, notícias de última hora, correio sentimental, previsão do tempo, serviços de hora certa, culinária, política, esportes, turismo, economia, dicas de saúde e programação cultural.

O trabalho tem como objetivo principal, despertar o aluno de teatro, para sua função social, além de também divulgar suas idéias e pensamentos através do rádio, o qual foi o primeiro veículo de informação que adentrou nos lares brasileiros. Além de jogar com sua voz, dando vida a personagens, alguns trágicos e outros cômicos, função realmente importante no trabalho, pois segundo Guerreiro (1997, p.89), “os locutores devem aperfeiçoar a locução, usar abundantemente a emoção, sem cair na banalidade do correto demais (piegas)”. Os alunos ainda, oportunamente travam conhecimento dos recursos de um estúdio de gravação, com seus aparatos, tal como, o uso do microfone. Quanto à criação e realização das radionovelas, pudemos observar o poder de criatividade e a busca à pesquisa realizada pelos grupos.

O trabalho vem sendo desenvolvido a contento, com as reuniões semanais, compostas de exercícios vocais e orientações do radioator Félix Miranda. Os alunos experimentam suas vozes com os textos apresentados no

intuito de adequar cada voz ao personagem escolhido, os quais resultam em ótimas apresentações, cada vez mais acertadas.

Nota-se que o trabalho de voz com o microfone difere bastante da voz projetada que se usa em cena no teatro e é interessante observar que os alunos de teatro tendem a teatralizar a voz, mantendo as inflexões próprias do teatro o que é prontamente apontado pelo radioator Félix e corrigido de imediato. O trabalho vem se desenvolvendo de maneira prazerosa e eficiente e podemos observar o grande envolvimento dos alunos, em geral, dando de si o melhor possível para que sua produção seja realmente a melhor possível.

Deste trabalho fica a sensação de satisfação e contentamento pela meta alcançada, em todos os sentidos. Os textos foram criativos e envolventes, os alunos se superaram para realizar a contento a proposta com alegria visível, com a certeza de apresentarem um bom material para ser levado ao ar. O trabalho me permitiu também observar o contentamento do radioator Félix Miranda que se desdobrou para levar a cabo tal tarefa e concluiu dizendo que tudo que aqui realizamos, nesta época, serve de base para que outros venham a nos superar. A televisão imitou muita coisa do que foi o rádio e vemos que assim as coisas se sucedem infinitamente...



Figura 1: Modelo de um rádio utilizado entre os anos de 1910 a 1920.
Informação disponível no site www.radioantique.com.br

Referências:

CÉSAR, Cyro. **Como falar no rádio: prática de locução AM e FM**. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

GUERREIRO, Fábio. **Bastidores da Rádio**. Curitiba: Comunicare, Criação gráfica, 1997.

AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNEROS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO

Guaraci da Silva Lopes Martins¹

Universidade Estadual do Paraná/Faculdade de Artes do Paraná/FAP

Resumo

O interesse na investigação sobre a pedagogia do teatro mediada pelas configurações de gênero resultou na pesquisa em andamento, sob a coordenação desta que envolveu nove participantes em um grupo de estudos, todos eles egressos ou graduandos do Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná/FAP. A proposta é ampliar o contato dos mesmos com possibilidades teatrais norteadas pelas formas de produção e reprodução das desigualdades sociais relacionadas às subjetividades dos corpos. Esta estratégia metodológica vai culminar na produção de uma montagem teatral, cuja dramaturgia será construída, a partir do processo cênico realizado pelos integrantes do grupo.

Palavras-chave

teatro; ensino; gênero; sexualidade; binarismo.

O presente artigo é o resultado da pesquisa em andamento “A Construção das Identificações de Gênero no Espaço Cênico” que busca o aprofundamento da reflexão sobre as configurações de gênero medidas pelo teatro. Para tanto, com o apoio da Faculdade de Artes do Paraná envolvi o total de nove pessoas, graduandos e egressos do curso de Licenciatura de Teatro desta instituição, em um grupo de estudos com início em maio do ano de 2012. A proposta é ampliar o contato dos participantes com possibilidades teatrais distintas mediadas pela construção das identidades, em direção a novos olhares dos mesmos sobre o processo construído das identidades e as relações de poder que permeiam esta temática.

Em geral, as múltiplas possibilidades de construção identitária permanecem à margem dos cursos de formação, cabendo ressaltar a relevância destas discussões, especialmente no exercício docente. Os diferentes movimentos sociais e também o

¹ Especialista em Didática para o Curso Superior-PUC/PR; Mestre em Educação-Universidade Tuiuti do Paraná; Doutora em Artes Cênicas-UFBA; docente da Faculdade de Artes do Paraná – FAP; líder do Grupo de Pesquisa *Arte, Educação e Formação Continuada*; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas e Relações de Gênero e Tecnologia – GETEC do PPGTE/CEFET-PR e do GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE.

vasto campo teórico com enfoque nesta temática, tais como, estudos feministas, estudos gays e lésbicos e teoria *queer*, merecem destaque pela sua contribuição no campo das relações de gênero e sexualidade.

De acordo com Guacira Lopes Louro (2004), em termos globais, multiplicam-se os movimentos e as suas metas. A autora destaca que, na medida em que as chamadas “minorias” sexuais estão muito mais visíveis, a luta entre elas e os grupos conservadores torna-se mais explícita. Acrescento que, ao contestarem a sexualidade legitimada transcendendo as barreiras impostas pela mesma, alguns/algumas homens e mulheres ainda enfrentam variadas formas de violência e rejeição social.

Vivemos em um mundo relacional consideravelmente empobrecido pelas instituições. A sociedade e as instituições que constituem sua ossatura limitaram a possibilidade de relações, porque um mundo relacional rico seria extremamente complicado de administrar. Devemos lutar contra esse empobrecimento do tecido relacional (FOUCAULT, 2004, p.120).

Especialmente no campo da Educação, a ideia de multiplicidade relacionada ao gênero e à sexualidade permanece um tabu, cabendo destacar que, em sua maioria, as matrizes curriculares dos cursos de formação não contemplam esta temática. A argumentação acima é um convite à reflexão sobre a urgência da ampliação de espaços de debates comprometidos com a superação de generalizações atravessadas por códigos hegemônicos. Por outro lado, o pensamento crítico e reflexivo não acontece ao acaso; ao contrário, precisa ser instigado, cultivado e requer as condições necessárias para o seu desenvolvimento. E, concordando com Beatriz Cabral (2006, p. 12), “o contexto da ficção permite focalizar ou desafiar aquilo que é normalmente aceito sem questionamentos, tudo o que devido à rotina é assumido sem maiores reflexões”. É oportuno mencionar que, gradativamente os participantes do grupo de estudos reforçam a sua percepção sobre o teatro como um vetor de mudança social, na medida em que proporciona o debate relacionado a variadas questões e valores humanos, em especial no que se refere à construção da masculinidade e da feminilidade.

Destaco que além da ação docente, um dos egressos participantes do grupo de estudos, atua também na produção de dramaturgia, tendo participado de variados espetáculos como ator e assistente de direção. Este professor-artista acatou a proposta de se pautar das atividades realizadas para a criação da

dramaturgia do espetáculo a ser produzido e apresentado pelo grupo em espaços teatrais e escolas interessadas. Acrescento que as práticas teatrais são desenvolvidas pelos integrantes do grupo sob a orientação desse egresso que atua como um colaborador dessa pesquisa.

Os debates são norteados por diversos teóricos queer que tendem ao questionamento de conceitos naturalizados das identidades marcados por relações de poder. Assim sendo, determinados autores, tais como, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Nadia Perez Pino e Sônia Weidner Maluf, são fundamentais no processo de novas percepções desses participantes no que tange à corporalidade e ao desejo.

A atividade mencionada acima é intercalada com leituras de textos dramáticos, filmes e vídeos-documentários e demais recursos que possam enriquecer o estudo realizado. Associado ao termo de compromisso, questionários com perguntas semi-estruturadas também fazem parte da coleta de dados, lembrando ainda a utilização de um diário de bordo e de registros fotográficos. Os protocolos em forma de registros escritos e a troca de ideias em grupo baseadas nos textos específicos e nas atividades teatrais realizadas são devidamente arquivados por esta pesquisadora.²

Os primeiros encontros foram reservados para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a integração do grupo, sobretudo porque em sua maioria eram estranhos entre si, especialmente aqueles que se graduaram em períodos distintos. Diante de tal perspectiva, cada qual contribuiu com esta proposta, a partir de experiências teatrais vivenciadas pelos mesmos nos mais diferentes espaços e períodos de sua vida acadêmica e profissional. Esta etapa proporcionou espaços de criação individual e coletiva, a partir de distintas possibilidades cênicas pautadas em improvisações, jogos dramáticos e teatrais. Experiências baseadas em distintas metodologias foram lançadas pelos componentes, todos eles movidos pelo interesse de estimular processos criativos, troca de experiências e de integração entre as pessoas ali envolvidas.³

² Ao longo de um período, antes do término de cada um dos encontros, este egresso solicitou a cada um dos participantes, o registro escrito sobre as vivências suscitadas pelas atividades realizadas

³ Dentre outras, algumas propostas foram baseadas no Teatro do Oprimido de Augusto Boal, no sistema desenvolvido por Viola Spolin e nas proposições do estímulo composto desenvolvido por John Somers na Inglaterra e amplamente divulgado no Brasil pela professora Dra. Beatriz Cabral.

Em uma determinada etapa do grupo de estudos, o egresso responsável pela organização da dramaturgia apresentou algumas páginas do texto em desenvolvimento, cujo processo foi norteado pelas atividades realizadas e pelos protocolos desenvolvidos pelos participantes. Inicialmente o texto apresentado foi alvo de estranhamento entre a maioria, mas após as primeiras leituras cada qual se identificou com as falas ali lançadas. Essa fase foi marcada por uma enriquecedora troca de ideias, que foram encenadas, cabendo ressaltar o investimento dos envolvidos no trabalho coletivo/colaborativo para a viabilização do objetivo a ser atingido. Determinadas informações retiradas das improvisações teatrais, assim como, cenas escritas individualmente ou em parceria e integradas entre si contribuem para a construção do texto dramático marcada por um processo de abandonos e conquistas do grupo.

Nesse contexto, em determinados momentos o cronograma sofre pequenas alterações, flexibilizando-se, de acordo com o consentimento de todos, ajustando-se às necessidades e reflexões emanadas dos procedimentos teórico-práticos desenvolvidos. Para Viola Spolin, (1992, p. 8), “um relacionamento de grupo saudável exige um número de indivíduos trabalhando interdependentemente para completar um projeto, com total participação individual e contribuição pessoal”. Acrescento que a ação comunicativa propicia e estimula o trabalho coletivo/colaborativo e do saber compartilhado.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, Edições Mandacaru, 2006.

Foucault, Michel. O triunfo social do prazer sexual: uma conversa com Michel Foucault. In: **Ética, sexualidade, política**. (org.) Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda. 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. (trad.) Ingrid Dormin Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1992.

A DECODIFICAÇÃO DE SIGNOS TEATRAIS: A FORMAÇÃO DO ALUNO ESPECTADOR

Isabel Cristina Oliveira Caldas¹

Orientador: Robson Rosseto²

Universidade Estadual do Paraná/Faculdade de Artes do Paraná

Resumo

O objeto de estudo da pesquisa é o efetivo papel da escola no desenvolvimento da capacidade de decodificação de signos da linguagem teatral para a formação do aluno espectador. Nesse sentido, realizo uma reflexão sobre as ações capazes de proporcionar o contato do aluno com a obra teatral para ampliar a compreensão da arte como experiência estética. Analiso as implicações do ensino do teatro no espaço escolar e a necessidade do apoio institucional para a concretização do exercício de apropriação dessa linguagem a partir de uma pesquisa bibliográfica e da aplicação de questionário com alunos e professores da rede estadual do Paraná. Identifico o papel do professor e da escola como agentes transformadores para a formação do espectador.

Palavras-Chave: Recepção; educação; pedagogia do teatro.

Introdução

Essa pesquisa pretendeu compreender os aspectos educacionais responsáveis pela dificuldade de decodificação da linguagem teatral na recepção de espetáculos pelos alunos do ensino regular, procurando analisar e discutir os entraves na relação entre a cena teatral contemporânea e o espectador. Portanto, essa investigação permeia as implicações da relação entre alunos e a complexidade da arte. E para iniciar o debate, destaco as questões de Flávio Desgranges:

Como se estabelece a relação do espectador com a obra teatral? Como provocar o espectador a empreender uma atitude artística, produtiva, em sua relação com o mundo lá fora? Que procedimentos utilizar visando provocar esteticamente a recepção? (2003, p.17)

E a estas indagações investiguei: Será possível criar a cultura do olhar

¹ Graduanda do último ano do curso de Licenciatura em Teatro, professora de teatro no Município de Fazenda Rio Grande, oficina de teatro em projetos específicos e em escola de Teatro, foi professora da rede de Estadual de Educação no ensino regular nos anos de 2009 e 2010. E-mail: isabelliveira@yahoo.com.br.

² Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina/UDESC, docente da Faculdade de Artes do Paraná/FAP. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada/UNESPAR e membro do GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE. rossetorobson@gmail.com

investigativo sobre a arte dentro do espaço escolar? Qual é o caminho e o que vem sendo feito nesse sentido?

Objetivos

O objeto de estudo da pesquisa é o efetivo papel da escola no desenvolvimento da capacidade de decodificação de signos da linguagem teatral para a formação do aluno espectador. Nesse sentido, realizo uma reflexão sobre as ações capazes de proporcionar o contato do aluno com a obra teatral para ampliar a compreensão da arte como experiência estética. Analiso as implicações do ensino do teatro no espaço escolar e a necessidade do apoio institucional para a concretização do exercício de apropriação dessa linguagem.

Métodos e Resultados

O trabalho compreendeu a revisão de literatura mediante leitura sistemática, com fichamento de cada obra selecionada para estudo, ressaltando os pontos abordados pelos autores pertinentes ao assunto, bem como uma pesquisa de campo que foi realizada no Colégio Estadual do Paraná e no Colégio Estadual Santos Dummont, na cidade de Curitiba, no período de setembro a novembro de 2011. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário com os alunos do ensino médio e uma entrevista com os professores regentes das turmas referidas. Parte do material foi coletado no projeto de formação de público, realizado junto ao Festival de Teatro Brasileiro em Curitiba, entre os meses de maio e junho de 2011. Projeto este, do qual atuei como arte-educadora e que finalizou com a aplicação de um questionário que foi respondido pelos alunos.

A partir dos dados coletados e da revisão de literatura, constatei que o ensino das artes no curso regular propõe o trabalho das quatro linguagens - artes visuais, teatro, dança e música – e a justificava para a presença dessa disciplina é apresentada como indispensável para a promoção da convivência social, formação da sensibilidade do indivíduo, organização da expressão de grupo, desenvolvimento da capacidade de escuta, enfim, promover a formação do cidadão.

Acontece que em muitas escolas há a valorização do pensamento lógico, daquilo que está sistematizado, dando prioridade à razão. Duarte Júnior faz a

seguinte afirmação sobre a ideia de ensino “[...] um despejar de respostas pré-fabricadas a questões percebidas como absolutamente irrelevantes pelos educandos [...]”. (1985, p. 74) Sobre isso, Paulo Freire nos assegura: “Uma das tarefas essenciais da escola como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade.” (2002, p.78)

E nesse caso, a inteligibilidade da experiência estética do teatro, não pode ser transferida, depositada. Ela só ocorre diante da presença do objeto. A arte por seu caráter privilegia a esteticidade das coisas, segundo Marcos H. Camargo “[...] resulta da cognição sensível (aistesis) do objeto”, seu compromisso está em manifestar “[...] as impressões acidentais do mundo real”. (2011, p. 6) O ensino do teatro, nesse aspecto, deve promover a libertação do raciocínio lógico.

Para que ocorra a interpretação do teatro contemporâneo se faz necessário munir o espectador com técnicas, apreciação e experiencição teatral, bem como desenvolver a autonomia na leitura de tais obras.

No entanto, a pesquisa revelou que o ensino do teatro e suas especificidades não se apresentam nas aulas de Arte e de modo geral, a escolha e acompanhamento dos espetáculos não é realizado pelo professor que ocupa essa cadeira.

O que observei nesta pesquisa é que a escola cria poucas condições de acesso ao teatro, e tampouco tem fornecido ferramentas para a interpretação desses eventos, além de não oferecer os meios necessários para que seus educandos tenham a possibilidade e vontade de se apropriar da linguagem, para assim, poder decodificá-la.

[...] Tornar o espectador iniciante mais íntimo da arte teatral e estimulá-lo para um mergulho divertido amplia sua capacidade de apreender o espetáculo e favorece a sua socialização, seu acesso, seu acesso ao debate contemporâneo, sua integração e participação sociais [...] (DESGRANGES, 2003, p. 36)

Em contrapartida, a relação dos alunos do Colégio Estadual do Paraná (CEP), onde o aluno do Ensino Regular tem um maior contato com as diferentes linguagens artísticas (como disciplina curricular obrigatória em salas ambientadas, e orientadas por especialistas de cada linguagem), o resultado da pesquisa apresentou uma intimidade maior desta equipe com a linguagem teatral.

Desgranges (2003) ressalta a importância da sensibilização de toda a equipe escolar no desenvolvimento de projetos de formação de espectadores, de forma que o professor de teatro esteja apoiado institucionalmente. Aponta para a necessidade de que a inclusão da disciplina no currículo não esteja “para escolarizar o teatro, aprisionando este àquele” e que esses professores sejam principalmente “[...] ‘despertadores’ ou propositores de efetivas experiências artísticas [...]”. (p. 71) Entretanto o que é possível perceber com a realidade exposta nas respostas aos questionários é que muito ainda há de ser feito para se efetivar o ensino do teatro no currículo das escolas.

Com relação à receptividade dos espetáculos e às improvisações desenvolvidas pelos alunos - segundo os professores - há uma tendência à utilização de uma linguagem mais realista, mais próxima da linguagem televisiva. O que diante do exposto justifica-se na inacessibilidade da linguagem artística na maioria das instituições.

Conclusão

O acesso à educação estética, a partir do ensino da arte na escola pode levar a uma formação fundamentada na compreensão do mundo e da vida que nele vivemos trazendo à escola um espaço para o jogo da construção dos sentidos.

As indagações que impulsionaram a escrita deste estudo, dentro da perspectiva do papel da escola e dos possíveis caminhos para o desenvolvimento do olhar investigativo do aluno sobre a arte e os códigos teatrais, talvez encontrem algumas direções, hoje, no Paraná, no modelo representado pelo CEP.

REFERÊNCIAS

- CAMARGO, M. H. Princípios da AISTHESIS. **Biblioteca on-line de ciências da comunicação**. P. 1-14. 2011. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=1945>. Acesso em: 25 set. 2011.
- DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- DUARTE JUNIOR, J. **Por que arte-educação?** 2. ed. Campinas: Papirus, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

A FORMAÇÃO DO ESPECTADOR NA PEQUENA INFÂNCIA

Jeórgia de Fátima Rodrigues¹
Orientador: Robson Rosseto²

Universidade Estadual do Paraná/Faculdade de Artes do Paraná

Resumo

O atual trabalho traz reflexões acerca da formação do aluno espectador na pequena infância, assim como as características do profissional docente que trabalha com a educação infantil. Dentre os autores que fundamentaram este trabalho tratam formação de professores como: Tardif (2002) e Oliveira-Formosinho (2002), e pesquisadores do ensino do teatro como: Slade (1978), Desgranges (2003) e Ferreira (2010), dentre outros. O levantamento da realidade ocorreu por meio de entrevistas realizadas com profissionais que trabalham na área da formação docente e do teatro. O estudo e os dados coletados permitiram refletir sobre o trabalho pedagógico de formação continuada de professores da rede municipal de Curitiba.

Palavras-chave: Espectador; Criança; Educação Infantil.

Introdução

A formação do aluno espectador dentro do espaço escolar é um tema atual sobre o qual Flávio Desgranges (2003) indica que o desenvolvimento do apreciar teatro é algo a ser aprendido. O mesmo autor em seu livro *A Pedagogia do Espectador* expõe um cenário onde uma crise do teatro está em crescimento, as salas de espetáculos seguem cada vez mais vazias por conta da ausência dos seus espectadores.

Como um livro que só existe quando alguém o abre, o teatro não existe sem a presença desse outro com o qual ele dialoga sobre o mundo e sobre si. Sem espectadores interessados neste debate, o teatro perde a conexão com a realidade que se propõe a refletir e, sem a referência desse outro, seu discurso se torna ensimesmado, desconectado, estéril. (DESGRANGES, 2003, p.27)

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Padre João Bagozzi e graduanda do curso de Licenciatura em Teatro pela Faculdade de Artes do Paraná. jeorgiacomjota@hotmail.com

² Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina/UDESC, docente da Faculdade de Artes do Paraná/FAP. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada/UNESPAR e membro do GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE. rossetorobson@gmail.com

Abre-se aqui um espaço de discussão considerando a escola como o local privilegiado para a aproximação entre o espaço teatral e o espectador, ponderando a participação do professor como mediador deste processo.

A intenção na escolha desta temática, chama a atenção para a necessidade de um profissional que atenda as reais necessidades de aprendizagens dos alunos, em prol de uma formação completa e com qualidade, ressaltando os saberes necessários para um exercício pleno como professor. Nesse sentido, para Tardif “[...] os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano [...]” (2002, p.269).

Assim como o professor, o espaço onde a criança está inserida também tem um caráter de mediação. Na maioria dos casos o espaço escolar é o primeiro local em que o aluno tem contato com os elementos da linguagem teatral, é neste ponto que podemos reiterar sobre a importância de um trabalho inicial competente.

No caso do teatro infantil, pode-se inferir que a comunidade de apropriação privilegiada das crianças é a escola. É a partir dela que a grande maioria das crianças tem seus primeiros e/ou únicos contatos com a linguagem teatral. Portanto, a escola apresenta-se [...] como uma mediação institucional e como a comunidade de apropriação. (FERREIRA, 2010. p.30)

De acordo com a autora, a escola é o lugar onde crianças de maneira geral terão o primeiro contato com a arte cênica, e, portanto, um espaço significativo para o trabalho com a linguagem dramática, desta forma o professor exerce/estabelece um diálogo em constante desenvolvimento entre o aluno e o ensino do teatro. Desta maneira, cabe delimitar neste momento, que o teatro é pensado para crianças na pequena infância.

Objetivos

O objetivo deste trabalho está focado na aproximação da realidade educativa da rede municipal de ensino na cidade de Curitiba – Paraná, delineando o perfil do professor que trabalha com o ensino de Arte na Educação Infantil, sua formação inicial, assim como, os mecanismos ofertados pelo município em relação à formação continuada destes profissionais. O levantamento de dados sobre o ensino da linguagem teatral dentro do espaço escolar permitiu investigar um espaço teatral onde há oferta de espetáculos que atendam a demanda do público infantil.

Métodos e Resultados

Consulta a produções bibliográficas que abordam o tema permitiram o levantamento de dados do presente trabalho. Uma entrevista foi realizada com uma profissional que atua na rede municipal de ensino especificamente com a formação continuada dos docentes, e outra com uma diretora teatral que produz espetáculos especialmente direcionados para o público da pequena infância. As profissionais respectivamente pesquisadas foram: Letícia Guimarães³ e Elisangela Christiane de Pinheiro Leite⁴ as quais, contribuíram com valiosos relatos frente ao teatro e o público infantil, assim como a formação continuada dos professores da Educação Infantil.

No decorrer deste trabalho foi possível reconhecer a importância do espaço escolar, na grande maioria dos casos, como local de primeiro contato da criança com a linguagem teatral. E também foi constatado que o teatro dentro do espaço educativo tem a sua importância sensivelmente reduzida se não for mediado por um profissional capacitado e ciente do seu papel.

Conclusão

A capacitação do docente em nível de formação continuada, embora considerado os esforços pensados para a qualidade da educação, se mostra como um recurso insuficiente. Torna-se necessária uma reflexão sobre a formação inicial do professor, para que o mesmo possa iniciar sua prática profissional seguro e com uma base de conhecimentos mais aprofundada acerca do trabalho com a linguagem cênica, principalmente com crianças pequenas.

Pensamos que, paralelamente à tradicional ênfase no saber, as universidades e agências (in)formadoras do(a) professor(a) devem cuidar

³ Formada pela Faculdade de Direito de Curitiba, há 26 anos trabalha no Teatro Profissional, sendo que há 16 anos, trabalha especificamente com o teatro para crianças. Tem formação em Mímica e como atriz ganhou prêmios (Troféu Gralha Azul de melhor atriz e melhor atriz coadjuvante). Prêmio de melhor atriz em cinema no Festival de Maringá. Coursou extensão universitária em arte-educação na USP - SP. Como produtora e diretora da Cia. Do Abraço ganhou em 2002 o Prêmio Troféu Gralha Azul de Melhor espetáculo em Sonho de uma noite de verão.

⁴ Atualmente é Mestranda em Educação pela UFPR, Especialista em Metodologia do Ensino da Arte pela Faculdade de artes do Paraná - FAP e Graduada em Licenciatura em Artes Cênicas pela FAP. Atua na equipe de Arte no departamento de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba sendo responsável pela coordenação dos cursos de formação voltados ao trabalho com a Linguagem teatral desde 2008.

também para que o saber fazer (a prática pedagógica com Arte) e o ser (exercício cidadão pela profissão docente) recebam igual atenção dos propositores e formuladores de suas matrizes curriculares. (JAPIASSU, 2004. p. 77).

Desta forma, a proposta de um trabalho que considere a linguagem dramática com as crianças, permitindo que as mesmas se apropriem progressivamente dos signos da linguagem teatral de maneira lúdica e brincante, por meio de aprendizagens significativas e prazerosas, partirá de um professor da Educação Infantil conhecedor da linguagem dramática na pequena infância.

E que para um trabalho satisfatório, com o ensino da linguagem teatral o professor necessita estar consciente do seu trabalho e preparado enquanto profissional formativo. Quando o docente compreende a linguagem cênica como um espaço em constante transformação a ideia da necessidade de formação de um espectador crítico e reflexivo se faz presente, e tal ação necessita ser privilegiada, desde a pequena infância, por meio de experiências estéticas presente no próprio brincar da criança e também em vivências oportunizadas na apreciação de espetáculos teatrais. Assim, o adulto, por meio do seu olhar crítico, seleciona e privilegia situações que permitem a construção e crescimento do seu aluno como um sujeito espectador.

REFERÊNCIAS

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

FERREIRA, Tais. **A escola no teatro e o teatro na escola**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. (Coleção Educação e Arte; v.6)

JAPIASSU, Ricardo. **Desafios da (in)formação docente: o trabalho pedagógico com as artes na escolarização**. ECCOS – Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 65-83. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71560105.pdf>> Acessado em: 11/06/2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

O ENSINO DO TEATRO E AS MÚLTIPLAS IDENTIFICAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Juliana Tonin¹
Guaraci da Silva Lopes Martins²

Universidade Estadual do Paraná/Faculdade de Artes do Paraná/FAP

Resumo

O desenvolvimento da pesquisa realizada se atrelou ao Programa de Iniciação Científica-PIC/FAP do qual fiz parte como bolsista, quando desenvolvi o trabalho sistematizado pautado no projeto “O ensino do teatro e as múltiplas identificações de gênero e sexualidade”. Nesse momento, busquei a investigação da relevância do ensino do teatro mediado pelas relações de poder que permeiam as configurações de gênero no contexto do espaço formal e não formal de educação. Esta pesquisa ampliou a própria percepção sobre a importância do processo cênico com enfoque em conceitos relacionados à construção da feminilidade e da masculinidade.

Palavras-chave

teatro; educação; gênero; sexualidade; relações de poder.

O presente artigo é o resultado da pesquisa com abordagem qualitativa desenvolvida ao longo do projeto vinculado ao Programa de Iniciação Científica. Esta investigação se articulou ao curso de extensão “O Teatro na Escola e as Relações de Gênero” coordenado e ministrado pela professora Dra. Guaraci Martins e do qual fiz parte integrante como aluna. O curso contou com a participação de professores da rede estadual e municipal de Curitiba, assim como, de egressos e de graduandos da FAP.

Para o desenvolvimento da pesquisa associei a teoria à prática para investigar a relevância do ensino do teatro mediado pelas relações de poder que permeiam as configurações de gênero no contexto do espaço da educação formal e não formal. Autores como Daniela Auad, Berenice Bento e Guacira Lopes Louro

¹ Graduada em Turismo com ênfase em Ambientes Naturais pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/2006, aluna do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná/FAP e bolsista do Programa de Iniciação Científica-PIC/FAP sob a orientação da professora Dra. Guaraci Martins.

² Doutora em Artes Cênicas pela UFBA; Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná; docente da Faculdade de Artes do Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada/UNESPAR; do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Tecnologia/GeTec; membro do GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação da ABRACE.

foram norteadores no processo de análise sobre as relações de gênero. Da mesma forma, as obras de Viola Spolin, Vic Vieira Granero, e demais textos específicos contribuíram na investigação sobre a pedagogia do teatro. Acrescento que, o interesse sobre o objeto de estudo desta pesquisa está relacionado, também, ao contato com as leituras feministas com as quais me envolvi num período anterior ao ingresso na FAP.

A pesquisa de campo ocorreu no curso de extensão realizado nas dependências da Faculdade de Artes do Paraná/FAP. Para melhor entendimento, o curso de extensão foi ofertado no ano de 2011, com uma carga horária de sessenta horas, distribuídas em quarenta e cinco horas presenciais, acrescidas de quinze horas não presenciais. Nesta etapa do trabalho científico recorri a um questionário com questões estruturadas e semi-estruturadas, as quais foram respondidas pelos integrantes do curso. Na trajetória do mesmo, utilizei-me de registros fotográficos e de um diário de bordo, onde foram registradas distintas informações obtidas da troca de ideias e das cenas desenvolvidas pelos participantes. As atividades teatrais foram norteadas por improvisações, jogos dramáticos e teatrais, sempre associadas às relações de gênero. Os registros foram devidamente arquivados para posterior análise.

Posso afirmar que esta pesquisa ampliou a minha compreensão de que, a escola caminha na contramão de uma educação libertária quando reforça ideias cristalizadas sobre as configurações de gênero, sexualidade e desejo. Determinadas práticas pedagógicas atuam com base em ações reprodutivistas de conteúdos sem qualquer vínculo com o pensamento crítico e transgressor. Neste contexto, as múltiplas possibilidades do sujeito viver o seu gênero, a sua sexualidade e o seu desejo, para além dos rígidos limites impostos pela heteronormatividade, ainda hoje permanecem tabu nas distintas instituições sociais, incluindo-se o ambiente escolar.

A escola é um espaço fértil à implementação das condições necessárias para o questionamento de injustiças e desigualdades sociais, especialmente no que se refere às configurações de gênero. Contudo, de acordo com Guacira Lopes Louro (2011, p. 84), “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”.

Com frequência, o despreparo docente sobre o assunto impede o desenvolvimento de uma ação pedagógica efetiva para a desestabilização de

discursos excludentes que, em nada contribuem para o estabelecimento da cidadania e da democracia no espaço da sala de aula e na sociedade em geral. Em geral, as redes de poder instaladas nas relações sociais tornam-se difusas se o olhar não é estimulado no sentido de entender e desmistificar os códigos sociais dominantes. Concordando com Daniela Auad (2003), é preciso o constante exercício do questionamento sobre discursos naturalizantes que permeiam a construção das subjetividades dos corpos, cujas diferenças, longe de serem naturais e essenciais, são construídas com base em um amplo leque de elementos, tais como aqueles estabelecidos como “verdades” nas escolas, nas igrejas, nas famílias, dentre outras instituições sociais. Importa destacar que as identidades constroem-se também com base nos desejos, sendo a sexualidade um produto de linguagem e cultura.

Saliento a importância da Arte no exercício da alteridade, fator necessário no processo de novas perspectivas de inter-relações sociais. A Arte e sua capacidade de experimentação contribuem no processo gradativo do desenvolvimento da percepção do indivíduo sobre o mundo artístico, estético e cultural, num exercício de interação consigo e com sua realidade. Ainda, a linguagem artística é um espaço profícuo para o desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas.

A relação dialógica é de suma importância entre todos os envolvidos no processo de desenvolvimento de novos saberes, em especial na relação entre professor e alunos. Lembro que o diálogo é uma das principais características do teatro, espaço profícuo no processo de elaboração e reelaboração de conceitos.

O fazer teatral desperta os alunos para a observação de si mesmo e do outro, incita-os a aprofundar-se em suas próprias histórias de vida e desenvolver a capacidade de expressar seus sentimentos de forma positiva, com respeito e colaboração (GRANERO, 2011 p. 13).

Neste contexto, o teatro possibilita o desenvolvimento de enriquecedores debates sobre variadas questões e valores sociais, lembrando que em seu dinamismo ele possibilita a vivência do sujeito em situações, sentimentos e emoções até então jamais experimentados. Diante de tal consideração, saliento a relevância do ensino do teatro no processo de questionamento de discursos hegemônicos que dividem, classificam, qualificam, ordenam e excluem os sujeitos.

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 40), “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. É oportuno lembrar que as identidades de gênero e de sexualidade

continuamente se constroem e se transformam nas interrelações sociais. E, o entendimento mais ampliado sobre o caráter ilógico, incoerente e cambiante das identidades viabiliza o questionamento de concepções fortemente polarizadas dos gêneros.

As atividades teatrais associadas a essa temática foram de suma relevância no processo de desenvolvimento de novas percepções entre todos os participantes do referido curso de extensão. Determinados estereótipos relacionados à construção identitária foram levados para a cena, sendo alvo de debates após as encenações desenvolvidas. Tal estratégia proporcionou espaços de reflexão sobre as expectativas sociais lançadas sobre os sujeitos desde o seu nascimento, sempre a partir de sua marca biológica.

Não faria sentido pensar em democracia sem a conexão com o pensamento voltado para a superação de ideias fragmentadas sobre a masculinidade e a feminilidade, que tendem a definir o gênero e a sexualidade. Para o desenvolvimento de novas percepções sobre este assunto, se faz urgente o investimento em projetos políticos e pedagógicos comprometidos com a desestabilização de oposições binárias marcadas pela desigualdade entre homens e mulheres.

Ao longo do curso de extensão, entrei em contato com distintas possibilidades teatrais que possibilitam o encontro do sujeito com o outro. Neste sentido, foi possível constatar que o teatro pode contribuir para a construção/desconstrução de discursos, a partir de questionamentos sobre a temática, abordada no presente texto. Sendo assim, para além de um mero entretenimento o teatro deve se pautar de atividades cênicas associadas à relação dialógica crítica e reflexiva entre todos os envolvidos, numa constante troca de informações.

REFERÊNCIAS:

AUAD, Daniela. **FEMINISMO**: que história é essa? DP&A editora. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

A MEDIAÇÃO EM MUSEUS DE ARTE E A CONSTRUÇÃO DO CAPITAL CULTURAL

Luana Hauptman Cardoso de Oliveira¹
Cintia Ribeiro Veloso da Silva (orientadora)²

Universidade Estadual do Paraná/Faculdade de Artes do Paraná

Resumo

Este artigo vem analisar o processo de ampliação do repertório artístico e cultural do mediador em museus de arte, a partir da concepção de Pierre Bourdieu sobre os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital cultural*. O objetivo é compreender como é construído o capital cultural individual e artístico, pressupondo apreensão e familiaridade com os códigos específicos da arte, no qual o museu e outras instituições artísticas têm papel essencial.

Palavras-chave: Museu; arte; mediação.

Esta pesquisa analisa o processo de ampliação do repertório artístico e cultural do mediador em museus de arte a partir da concepção de Pierre Bourdieu sobre os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital cultural*. O objetivo é compreender como é construído o capital cultural individual e artístico, pressupondo apreensão e familiaridade com os códigos específicos da arte, no qual o museu e outras instituições artísticas têm papel essencial.

Pierre Bourdieu tem como foco de seu trabalho a relação entre o poder e o conhecimento, dentro do que ele chama de “sistemas de fatos e de representações” (MICELLI *apud* BOURDIEU, 2004, p. viii), ou seja, a cultura e os sistemas simbólicos. Os sistemas simbólicos são “instrumento de comunicação e de conhecimento responsável pela forma nodal de consenso, qual seja o acordo quanto ao significado dos signos e quanto ao significado do mundo” e que por isso servem “como um instrumento de poder, isto é, de legitimação da ordem vigente.” (MICELLI *apud* BOURDIEU, 2004, p. viii).

Bourdieu (2003; 2004) ao estudar o público de arte nos museus da Europa³, constata que a escola poderia ser o mecanismo mais apropriado de aproximação

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela UNESPAR/FAP. Participante do Programa de Iniciação Científica/2012 desta instituição.

² Professora da UNESPAR/FAP, da licenciatura em Artes Visuais. Doutoranda e mestre em Educação, e licenciada em Desenho pela UFPR.

³ Na obra *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*, BOURDIEU & DARBEL (2003) avaliam o paradoxo existente em relação ao acesso à arte, no contexto do museu - instituição pública, mas que por outro lado, exclui as classes desfavorecidas. Levanta questões relacionadas ao

entre o público e a arte. Por outro lado, esta mesma escola que deveria fornecer os meios para o crescimento cultural do indivíduo apresenta-se como legitimadora de uma cultura elitizada que afasta o sujeito mais desfavorecido culturalmente e sustenta um sistema que dá vantagens a quem, por poder – cultural e econômico –, já se favoreceria de vários benefícios.

Desta maneira, o objeto desta pesquisa é o sujeito mediador cultural, que através da especialização do seu conhecimento em decorrência ao trabalho de mediação em museus de arte, apresentará um capital cultural mais requintado, proporcionando-lhe distinção em seu campo.

Pierre Bourdieu propõe em seus estudos uma teoria da prática centrada no conceito de *habitus* e parte da análise de como as estruturas sociais e econômicas dos indivíduos afetam suas disposições em relação à arte ou a cultura em geral.

O *habitus*, na perspectiva do autor (BOURDIEU, 1983, p. 60-61), seria grosso modo, o conjunto de maneiras que definem e distinguem um grupo e/ou classe estruturando suas ações, ou seja, cada indivíduo, “representante” de uma estrutura social, teria sua subjetividade, ou em outras palavras, seus gostos, aspirações, preferências, definida pelo conjunto de experiências por ele vividas e que se relacionariam diretamente a sua posição em certa estrutura social, não sendo por isso inflexível, podendo ser adaptadas a cada situação específica de ação.

As lutas – simbólicas – que tornam os indivíduos capazes de alterar sua realidade social aconteceriam dentro do *campo*. Como se fossem fatias da sociedade, os campos de produção simbólica servem para legitimar determinados bens conferindo a quem os possui certo tipo de capital – poder. No campo da arte as lutas aconteceriam em um nível estético (BOURDIEU, 2007, p. 10, 11), o que exigiria do sujeito uma alta competência cultural específica para conseguir poder, distinção.

Assim, a partir da relação entre *habitus* e *campo*, Bourdieu formula o conceito de *capitais*: “instrumentos de acumulação” (NOGUEIRA, 2004, p. 52-53) que permitem retorno proporcional ao investimento, ou seja, o indivíduo, conhecedor de conceitos, artistas, escolas e períodos da história da arte, etc., passaria a exercer influência sobre o campo da arte, sendo recompensado através de reconhecimento e prestígio dentro de seu campo.

prazer cultivado das classes mais favorecidas e a cultura adquirida através de uma prática obrigatória que se dá por meio da escola.

A análise dos conceitos “de capitais” de Bourdieu permite entender como as relações de poder, concretizadas na relação entre *habitus* e *campo*, relacionam-se com a estruturação da cultura individual e como o conhecimento artístico especializado pode ser potencializado através de um contato intelectual diário com a arte.

É neste contexto que entra a mediação cultural em instituições de arte, uma vez que, por mediação cultural entende-se a intenção de promover o máximo possível de compreensão, seja através do intelecto ou da sensibilidade, buscando a formação do público (COELHO, 1997, p. 245), o que em contrapartida forma e reforça o conhecimento e experiências estéticas do mediador.

Desta forma, o mediador cultural interioriza, assimila, aprende e apreende os códigos artísticos, que são transformados, finalmente, em capital cultural, pois segundo Bourdieu & Darbel (2003, p.110):

[...] o controle do código não pode ser adquirido completamente pelas simples aprendizagens difusas da experiência cotidiana e pressupõe um treinamento metódico, organizado por uma instituição especialmente preparada para tal fim.

Permitindo, deste modo, com que o capital cultural inicial do sujeito mediador seja ressignificado e transformando em um capital mais refinado, onde há maior controle dos códigos artísticos.

Assim, indivíduos dotados de um determinado capital (cultural, artístico, econômico, etc.) necessariamente vão investi-lo de maneira que este lhes proporcione um retorno vantajoso, ou seja, mesmo que se tenha um *habitus* cultivado, interiorizado através da família, do meio ou da instituição de ensino, a vivência com a arte propiciada através da atividade de mediação em museus, só aumentará este patrimônio e acarretará maiores proveitos para o sujeito, proporcionando ao mediador um olhar menos ingênuo e superficial da arte, pois através do processo de mediação em museus o conhecimento se construirá de forma a unir teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática*. In: ORTIZ, R. (org) Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. *A Economia das trocas simbólicas*. 5 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Rio Grande do Sul: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P; DARBEL, A. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003.

COELHO, T. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997. p. 245.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OS CANAIS DE PERCEPÇÃO E A PRÁTICA TEATRAL

Robson Rosseto¹

Universidade do Estado do Paraná/ Faculdade de Artes do Paraná

Resumo

Este artigo discute o potencial da inclusão de estudos sobre os canais de percepção (auditivo, sinestésico e visual) no ensino do teatro. O texto irá argumentar que a inserção dos canais perceptivos no contexto educativo colabora para um melhor desenvolvimento nos estilos de aprendizagem dos alunos e nos estilos de ensinar de seus professores.

Palavras-chave: ensino do teatro; canais de percepção; formação de professor.

Instigado pela questão da prática docente no ensino do teatro, tenho refletido constantemente sobre o processo que envolve a relação pedagógica entre professor e aluno. Como base teórica que norteia essa reflexão, apresento a teoria dos canais de percepção, a partir dos estudos da neurociência e da neurolinguística como possibilidade de ampliação relacional capaz de auxiliar o professor no desenvolvimento de atividades teatrais a partir das necessidades dos alunos. Nesse sentido, este projeto tem como proposta o desenvolvimento de uma pesquisa que tem como objeto de estudo a pedagogia teatral articulada com os canais de percepção.

Segundo Robbins (2009), recebemos as informações do mundo através de nossos sentidos, auditivo, sinestésico e visual; as pessoas que não possuem algum tipo de deficiência utilizam todos os sentidos e podem ser classificadas de acordo com o sistema representacional que mais se manifesta nelas. Assim, algumas pessoas abstraem as informações do meio circundante pelo seu potencial auditivo; sinestésico ou visual.

O autor aponta que dentre os canais de percepção² revelamos um com maior destaque, tendo nosso comportamento e nossa comunicação ligados, sobretudo, a

¹ Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC, professor do Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná - FAP, membro do GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE e integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada na Linha de Pesquisa Arte, Sociedade e Diversidade Cultural na FAP. rossetorobson@gmail.com.

² Pessoas visuais têm mais facilidade de entender e captar as coisas ao seu redor olhando-as, pessoas auditivas captam melhor as informações ouvindo sobre as coisas e pessoas sinestésicas, em geral, precisam tocar e sentir as coisas para melhor percebê-las.

este canal específico. Ou seja, nos utilizamos dos sentidos externos para perceber o mundo e, internamente, rerepresentamos este mesmo mundo por meio dos nossos sentidos.

Diante do exposto, sugiro uma hipótese: as preferências de professores e alunos no que concerne à utilização de seus canais de percepção influenciam nos estilos de aprendizagem dos alunos. Esta afirmação aponta para o potencial de envolvimento dos canais de percepção no contexto da educação, e enseja a importância da compreensão por parte dos professores das principais tendências de seus alunos em relação às manifestações dos canais perceptivos para uma reflexão sobre as estratégias de ensino implementadas nas aulas.

Por regra, no início do ano letivo, aplico o teste dos canais de percepção com os alunos³ para traçar um panorama em função dos canais mais e menos representativos na turma. A partir disso, consigo melhor planejar as aulas em virtude dos dados apontados no teste. Geralmente, não há um canal predominante numa turma. Nesse sentido, o intuito é ‘falar’ a mesma língua do aluno, e também estimular/aguçar⁴ o canal menos utilizado por este ou aquele aluno. Na prática, o trabalho não é simples, pois se há a incidência de alunos com predominância em diferentes canais, este fato exige do educador uma atenção maior nos encaminhamentos metodológicos.

É possível afirmar que o professor deve ter os três canais perceptivos com porcentagens iguais, pois assim este profissional tem condições de atuar e propor trabalhos a partir do auditivo, sinestésico e visual. Robbins (2009) afirma que uma mudança qualitativa no processo de ensino e na aprendizagem acontece quando o professor propõe “[...] alguma coisa visual, alguma coisa auditiva e alguma coisa sinestésica. Deve mostrar-lhes coisas, fazer com que ouçam coisas e dar-lhes sensações. [...] deve ser capaz de variar sua voz e entonações, para prender todos os três tipos.” (p. 142) Ainda o autor acrescenta que, em geral os alunos que fracassam nos sistemas educacionais são capazes de aprender, no entanto, neste contexto cabe aos professores um maior investimento nas suas próprias capacidades sensíveis para melhor atuarem com esses alunos.

³ Alunos do curso de graduação em Licenciatura em Teatro.

⁴ Os estudos da neurolinguística apontam atividades para desenvolver um canal de percepção subdesenvolvido. O trabalho é equilibrar os três canais para ampliar a percepção sensorial com base numa consciência dos sentidos.

Previamente, no ensino do teatro os três canais de percepção são utilizados com muita frequência, pois, em geral, as atividades cênicas envolvem os recursos auditivos, sinestésicos e visuais. O teatro engloba os canais perceptivos por excelência, por esta razão o professor precisa desenvolver ao longo de sua formação esses canais, para melhor contribuir no processo de percepção dos alunos. De certo, o docente que tiver um dos canais menos dominante pouco irá envolver este canal em suas práticas. Diante do exposto, a autoanálise com base nos canais de percepção pode fazer a diferença na profissão de professor. A propósito, sugiro algumas questões para reflexão:

- Como meu próprio perfil de percepção afeta meu estilo de ensino na sala de aula?
- Como os meus canais de percepção desenvolvidos e subdesenvolvidos afetam aquilo que eu coloco no meu trabalho como educador, ou mantêm fora dele?
- Que tipos de métodos ou materiais de ensino eu evito porque envolvem o uso do meu canal de percepção subdesenvolvido?
- Que coisas eu faço especialmente bem em virtude de um ou de dois de meus canais mais desenvolvidos?

Essas indagações deverão orientar esta pesquisa que tem como objetivo contribuir no processo de formação docente com enfoque na uniformidade de uso dos canais de percepção no ensino. É oportuno destacar que a prática sobre o estudo dos canais de percepção desenvolvida em minha ação pedagógica culminou em significativos resultados. O auditivo é o canal perceptivo menos aguçado e por consequência o menos utilizado por mim, portanto, no processo de preparar uma aula prática de teatro, por exemplo, direcionava maior importância para os recursos visuais, tais como, imagens projetadas, fotografias e observação do espaço. Da mesma forma, priorizava os estímulos sinestésicos, por exemplo: trabalho com o corpo, respiração, manipulação de objetos, cheiros, dentre outros.

Após um olhar mais atento sobre a prática pedagógica, percebi que poucas vezes a minha atenção se direcionou as questões auditivas no ato de preparar as aulas. Com frequência, no momento da aula prática, os recursos sonoros que utilizava eram aleatórios, ou seja, simplesmente colocava uma música durante a

dinâmica ou jogo teatral. Posteriormente, a partir de um trabalho reflexivo sobre as escolhas recorrentes para a preparação das atividades se evidenciou a minha carência de atenção para o som nas opções selecionadas.

Atualmente, após contínuo esforço para aguçar o meu canal auditivo, ao delinear uma aula, priorizo uma música ou um ruído de acordo com os objetivos do jogo, da cena, do exercício. Neste sentido, foi possível constatar melhores resultados na prática em sala de aula, quando constatei que alguns alunos se baseiam no que vêem, outros naquilo que ouvem; sentem, tocam, cheiram e provam.

Assim sendo, os canais de percepção aliados com a dinâmica metodológica pode contribuir no elo entre o ensino e a aprendizagem, portanto o professor necessita sempre procurar maneiras de ampliar as formas de ministrar uma aula. De acordo com Barbosa,

A atividade de aprendizagem vai ser fortemente influenciada pelo uso dos canais de percepção preferenciais do educando, por exemplo, um educador precisa saber falar no canal auditivo ('auditivêz'), quando explica algo para um educando que prioriza o ouvido para receber informação. O mesmo educador precisará saber falar no canal visual ('visualêz'), quando tenta ensinar algo para um educando que prioriza o canal visual para internalizar o conhecimento. Também precisará saber falar no canal sinestésico ('sinestesiquêz') para conseguir uma compreensão adequada daquilo que está tentando ensinar para um educando que prefere aprender fazendo, sentindo a matéria, cheirando ou provando o conteúdo. (2008, p.4)

Portanto, é importante que o professor amplie a sua percepção relacionada aos canais aqui abordados para melhor identificar o canal prioritário do aluno, numa troca de recepção e entendimento no ensino e a aprendizagem.

Diante do exposto, cabe destacar a relevância do investimento em projetos pedagógicos com enfoque no ensino do teatro pensado em conjunto com os canais de percepção nos cursos de formação inicial, assim como, nos cursos de formação continuada do professor atuante na área do ensino do teatro.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Adelson Cândido. *Tecnologias de Transformação do ser*. Blumenau: [s.n.], 2008. (Apostila do Curso Estratégias de Aprendizagem, TECTRANS)

ROBBINS, Anthony. *Poder sem limites*. Trad. Muriel Alves Brazil. 11. ed. São Paulo: Best Seller, 2009.

UMA EXPERIÊNCIA A/R/TOGRÁFICA NO CANADÁ.

Scheila Maçaneiro¹

Faculdade de Artes do Paraná

Resumo

O presente texto é um relato de estudos relativos ao meu doutoramento, realizados no Canadá. Por meio da metodologia de pesquisa educacional baseada nas artes, a/r/tography, proposta por Rita Irwin, professora, pesquisadora da Universidade da Columbia Britânica em Vancouver, há um entrelugar educacional que proporciona aos artistas/pesquisadores/professores existirem em contigüidade, num híbrido despertar texto-imagem, texto-corpo. Através de uma abordagem sócio-cultural, a a/r/tografia é uma linguagem de fronteiras, sendo um terreno fértil para vivências, exploração e transgressão de territórios.

Palavras-Chave

a/r/tografia; dança; estágio

Pensar a Arte e suas significações representa trabalhar a arte por meio de conexões. Nesse sentido, encontrei na metodologia A/r/tography (A/R/TOGRAFIA), uma aproximação teórica para minha pesquisa de doutorado, um lugar para relacionar as identidades de artista/pesquisadora/professora, que venho exercendo ao longo de minha vida profissional, assim como de meus alunos, enquanto professores e sujeitos da investigação. Desse modo, procuro possibilidades de práticas docentes em dança, onde nossos alunos egressos, professores de Arte no ensino formal, priorizem um pensamento de espaços e lugares intermediários, processos criativos e não somente reproduções, aulas significativas e não meramente entretenimento.

Por meio da leitura do livro Interterritorialidades, mídias, contextos e educação (2008), organizado por Ana Mae Barbosa e Lilian Amaral, encontrei o artigo, "A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica", escrito por Rita Irwin (2004), professora da Faculdade de Educação, da Universidade da Colúmbia Britânica, em Vancouver,

¹ Doutoranda em Educação (grupo Laborarte) na Universidade de Campinas - Unicamp. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2008), possui graduação em Dança e graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná desde 1986. Integrante do grupo de pesquisa arte, educação e formação continuada da FAP. smacaneiro@gmail.com

Canadá . Em um primeiro momento me chamaram a atenção as barras de separação entre as letras e porque algo que parece tão corriqueiro em nosso cotidiano pedagógico, o de exercer esses papéis ao mesmo tempo, se transformou em uma metodologia para pesquisas baseadas em Arte.

Os pesquisadores Barone e Eisner (2012, p.2) afirmam que a pesquisa baseada em arte tem como objetivo “redefinir e, especialmente, ampliar o guarda-chuva conceitual que define o significado de pesquisa em si”. Através desse referencial, a A/r/tografia surge para relacionar as identidades exercidas pelo artista, o pesquisador e o professor por meio de uma perspectiva dialética e de investigação viva. Com esta metodologia Irwin e Springgay (2008) abrem uma tríade educacional para integrar: arte/criação, teoria/pesquisa e ensino/aprendizagem.

Para Irwin (2004) Aristóteles foi o primeiro articulador da relação teoria (*theoria*), prática (*praxis*) e criação (*poesis*), seguido no século 20 por Dewey que propõe a vivência estética por meio do intelecto, sentimentos e funções práticas. Enraizada no pensamento rizomático de Deleuze e Guattari (2004), a a/r/tografia estimula a buscarmos o que existe entre e dentre as práticas do fazer arte, pesquisar e ensinar, valorizando muito mais processos do que resultados.

O rizoma é um conjunto de elementos que se movem e fluem em momentos dinâmicos. O rizoma opera por uma perversa mutação, variação de fluxos e intensidades, com um significado permeante (IRWIN E SPRINGGAY, 2008, p. xx).

Entre os conceitos trabalhados na a/r/tografia está a A/r/t como mestiçagem que oferece ao artista/professor/pesquisador um espaço instigador para vivências, exploração e transgressão de territórios. Sob uma perspectiva sócio-cultural, mestiçagem (IRWIN, 2004) é uma linguagem de fronteira e por isso um lugar de elementos hifeinizados, complexos. Artistas que desejam pesquisar e ensinar encontram na A/r/tografia algo provocador para re-pensar, re-viver e re-fazer (Irwin 2004) suas práticas estéticas pedagógicas. A necessidade do questionamento vivo, faz com que a/r/tografos fiquem atentos e prontos para avançarem as fronteiras de suas próprias percepções, priorizando com isso o valor do significado em detrimento da certeza. Conforme Pinar (apud Irwin, 2004, p.23)

A A/r/tografia provoca questionamento, inquirição, curiosidade, desviar-se dos suportes diários e convencionais como artista-pesquisador-professor, para uma produção de conhecimento e aprendizagem a partir de múltiplas perspectivas, permitindo aos alunos emergir em realidades submersas,

proporcionando a oportunidade de se ver, e ver a arte, como se fosse pela primeira vez.

Em um cenário de pesquisas qualitativas, a a/r/tografia como pesquisa educacional baseada em artes, mesmo que de certa forma se apresentando em sua maioria nas pesquisas na área de Artes Visuais, abre espaço para todas as artes e dentre elas, a Dança. Por ser um modo de representação que oportuniza mestiçagem ou hibridização entre Arte (linguagens artísticas, poesia ou outra forma de questionamento artístico) e texto (escrito), abre espaço para evocar e provocar no artista da dança, uma forma constitutiva de escrever e pesquisar, e não só descritiva. Desta maneira, o que parecia ser um referencial óbvio, torna-se completamente diferente, na medida em que os papéis do artista, do pesquisador e do professor que a princípio são estabelecidos individualmente, se fundem num estado de contigüidade e relacionamentos estéticos entre e dentre lugares da Dança.

Com a intenção de oferecer aos a/r/tógrafos, condições para uma organização de idéias e como usufruir sobre seus questionamentos de pesquisa, Irwin e Springgay (2008) estabelecem seis conceitos de reflexão:

1. Contigüidade: ênfase na identidade do artista, pesquisador e professor existente simultaneamente e em continuidade. Relacionamentos entrelugares da arte, pesquisa e ensino, entrelugares da arte e texto, entrelugares da atividade e produção artística.
2. Questionamento vivo: ênfase nas práticas e experiências vivas, ênfase nas relações entre pessoas, coisas. Dados para pesquisa qualitativa provenientes de entrevistas, crônicas, diários, artefatos de coleções, escritos de jornais, fotos, documentários, investigações artísticas por meio de pintura, composição musical, performances e artefatos educacionais assim como diários de professores, jornais estudantis, narrativas e outros.
3. Metáfora e metonímia: ênfase na existência de novos significados e relacionamentos entrelaçados.
4. Aberturas: ênfase em abrir conversações e relacionamentos, não necessariamente passivos e sim abertos a contradições e resistências.
5. Reverberações: ênfase no movimento dinâmico favorecendo mudanças para novos significados, novas descobertas.
6. Excesso: ênfase no que está fora do aceitável.

É importante salientar que esses conceitos não são fechados e estão em permanente movimento “entre as fronteiras da teoria, prática e a atividade criativa, permitindo que cada um impacte o outro” (IRWIN E SPRINGGAY, 2008, p.xxxi) e que me auxiliaram a rever o ato constituinte de uma supervisão de estágio em Dança, mais especificamente de como pode ser um olhar que orienta futuros professores mas que continua a pensar e mover-se em direção a disciplina de Artes do ensino fundamental. Então, é a artista que se moveu no Canadá e que se move no Brasil, que pesquisa e que ensina por todos os canais, sem lugares hierárquicos, sem lugares específicos.

REFERÊNCIAS

BARONE, T; EISNER, W. E. **Arts based research**. Los Angeles: Sage Publications, Inc., 2012.

BARBOSA,A,M e AMARAL, L.(ORGS) **Interterritorialidades, mídias, contextos e educação**. São Paulo: Sesc SP, 2008.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro. Ed. 34, 2004

IRWIN, R. L., & de COSSEN, A. **A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry**. Vancouver, British Columbia, Canada: Pacific Educational Press. 2004.

SPPRINGAY, S.; IRWIN, R. L.; LEGGO, C.; GOUZOUASIS, P. (Orgs.). **Being with A/r/tography**. Rotterdam: Sense Publishers. 2008.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM O ESTÁGIO CURRICULAR EM MÚSICA

Solange Maranhão Gomes¹

Faculdade de Artes do Paraná

Resumo

Este texto relata um projeto de doutorado em andamento enfocando o estágio curricular de cursos de Licenciatura em Música. Os questionamentos iniciais envolvem o papel do estágio na construção da docência na formação de professores de música, e modos de articulação da vivência do estágio com as demais disciplinas do currículo para a formação do professor de música. Neste texto apresenta-se o estágio supervisionado na formação do professor de música, a partir das concepções de formação docente: racionalidade técnica e racionalidade prática.

Palavras chave

Estágio curricular; formação do professor de música; concepções de estágio.

INTRODUÇÃO

Ao se discutir formação de professores de música, a questão do estágio está sempre presente, como um dos componentes curriculares relevantes para a sua formação, pois este propicia que o aluno vivencie a prática educativa e é considerado como a oportunidade de se aproximar da docência.

Os avanços de conhecimento acerca da formação de professores, a legislação educacional e as políticas educacionais apontam para a necessidade de focar o estudo do estágio como um campo de conhecimento, pois a sua realização depende de vários fatores tais como: a concepção do projeto pedagógico do curso, as concepções pedagógicas dos professores orientadores, os saberes pedagógico-musicais dos estudantes, bem como a articulação do estágio com as demais

1. Professora de música e coordenadora do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná (FAP. Doutoranda em Música – subárea Educação Musical - pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) . Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada e do Grupo de Pesquisa em Música, História e Política da FAP - UNESPAR

disciplinas do curso, seus regulamentos e normas e a integração de todos estes elementos com a realidade social em que estes agentes atuam.

O estágio se configura assim como uma etapa fundamental para a formação profissional do licenciando e para ocorrer depende de várias etapas, como a observação, o planejamento e a execução. A realização do estágio envolve ainda a orientação, o espaço escolar, as diferentes modalidades de ensino, os relatórios dos alunos, bem como a legislação que o orienta. Pode-se destacar ainda, quando se discute estágio curricular, as concepções acerca da formação de professores e desta prática de atuação, as impressões e sentimentos dos alunos, e suas percepções sobre o estágio na construção da sua docência.

Neste texto, o principal objetivo é discutir a formação docente a partir de duas perspectivas: o da racionalidade técnica e da racionalidade prática e sua relação com o estágio curricular em música, a fim de melhor entendimento das bases conceituais desta ação curricular.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA

Na formação docente baseada na racionalidade técnica, cuja concepção nasce do positivismo, a teoria é concebida como sendo separada da prática (Filho, 2009). Na formação do professor segundo esta visão, o estágio curricular é considerado como a parte prática do curso, em contraposição a teoria que seria parte integrante de outras disciplinas do curso. Esta visão gera uma cisão, um isolamento do estágio das demais disciplinas do curso e, ao licenciando, caberia unir a teoria à prática para seu desempenho na prática de ensino propiciada pelo estágio. (Pimenta e Lima 2010, Antunes, 2007)

Nesta concepção as disciplinas têm um caráter autônomo, enfraquecendo a formação do professor, pois não são consideradas as funções sociais e humanas deste profissional, delegando a formação para a responsabilidade de uma disciplina: o estágio. Além da cisão teoria e prática, esta concepção não considera o universo escolar e musical dos alunos.

Discutindo planejamento e observação do estágio em música, Fialho (2009) aponta que, sob esta concepção, a orientação dos planejamentos se dá a partir de metodologias, conteúdos e abordagens pré-estabelecidas, e o professor verifica na

observação das aulas dos alunos estagiários o cumprimento na prática do que foi planejado. Estas ações não consideram “as características peculiares daquele universo pedagógico”.[...] As canções, os cânones, os instrumentos e outros aspectos musicais são determinados sem ouvir e ver quem são os alunos. (FIALHO (2009 p. 59).

Em contraposição a esta concepção, vários autores tem proposto o modelo da racionalidade prática, como base para a formação de professores. (Pérez Gómez, 1997; Schön, 2000; Pimenta e Lima 2004; Zeichner (1997).

Donald Schön (2000) um dos precursores da reflexão docente sobre a prática observou que os currículos que primeiramente apresentam os conhecimentos teóricos, sucedidos por aplicação prática e, por último, um estágio de vivência do aprendizado, não conseguem formar um profissional que esteja preparado para os desafios constantes e problemas que surgem no dia a dia. Segundo Pimenta (2002), a partir destas observações e das ideias de John Dewey, Luria e Polanyi, Schön propõe “uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização” (PIMENTA, 2002, p.19).Zeichner (1997) contribui com a reflexão acerca da racionalidade prática quando considera que a reflexão docente deva ser tanto individual como coletiva.

Fialho (2009) ao discutir essa concepção de ensino como base para a orientação do estágio curricular em música, afirma que houve necessidade de ampliação do conceito, antes centrada nos currículos, metodologias e ações dos professores em sala de aula, pois é preciso que se considere o contexto em que se dá prática de ensino.

Azevedo, Grossi e Montandon (2009) quando discorrem sobre a experiência da prática de ensino em música na Universidade de Brasília (UnB) defendem o modelo da racionalidade prática como fundamento do curso de Licenciatura em Música. Para as autoras este modelo propicia uma articulação entre teoria e prática, pois o conhecimento prático é explicado e fundamentado pela teoria, permitindo uma integração que “amalgama a atividade profissional do professor”. (AZEVEDO, GROSSI E MONTANDON 2009, p. 68).

Considero que a concepção de racionalidade prática, que forma um profissional crítico- reflexivo pode servir de base para fundamentar o estágio curricular em música, pois possibilita o questionamento, a problematização. Os

questionamentos se configuram como um caminho em que o aluno conscientemente escolha metodologias, conceitos, práticas e não vivencie o estágio de forma mecânica ou repetitiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Helenise Sangoi. Formar melhores professores: um desafio para as universidades brasileiras. IN: FREITAS, Deisi Sangoi; GIORDANI, Estela Maris; CORRÊA Guilherme Carlos. (org.) **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados** . Santa Maria: ed. da UFSM, 2007. p. 147-156

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; GROSSI, Cristina; MONTANDON, Maria Isabel. Formatos alternativos para a prática de ensino em música: a experiência da Universidade de Brasília. In: MATEIRO, Teresa ; SOUZA, Jusamara (org) **Práticas de ensinar música**. Porto Alegre: Sulinas, 2009, p. 65-81

FIALHO, Vania Malagutti. A orientação do estágio na formação de professores de música. In: MATEIRO, Teresa ; SOUZA, Jusamara (org) **Práticas de ensinar música**. Porto Alegre: Sulinas, 2009, p. 53-64

PÉREZ GÓMEZ , Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio . **Os professores e a sua formação**.Lisboa.: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 94 -114.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA,Selma G; GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2002. p. 17-52

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena.**Estágio e docência**. 6.ed São Paulo: Cortez, 2010

SCHÖN, Donald A . **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa.: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 12-52.

AS RELAÇÕES COM A PESQUISA: OPINIÕES DE ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA FAP

Sônia Tramujas Vasconcellos¹
UNESPAR/FAP; UFPR

Resumo

Este texto apresenta reflexões sobre a pesquisa no processo de formação do professor de artes visuais tendo como fio condutor as opiniões de um grupo de acadêmicos da disciplina de Metodologia da Pesquisa, turno noturno, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná. As narrativas dos licenciandos são inseridas em grupos de análise, apresentados em forma de subtítulos, e deflagram caminhos geradores de sentido para a instauração da pesquisa como modos de deslocamentos do aluno/professor em formação.

Palavras-chave: pesquisa na graduação; formação inicial do professor de artes visuais; professor-pesquisador.

Este texto é um resumo da comunicação que apresentei no 21º Encontro Nacional da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – em setembro deste ano. O foco é a opinião dos acadêmicos ingressantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais sobre a pesquisa.

Atualmente a maioria dos cursos de graduação insere em seu currículo disciplinas relacionadas a processos de investigação científica, como as de Metodologia de Pesquisa e as que culminam no Trabalho de Conclusão de Curso, o TCC. Estas práticas têm como um de seus objetivos proporcionar ao acadêmico o contato com diversos aspectos da produção científica da área visando o aprofundamento teórico, metodológico e de iniciação à pesquisa e é neste contexto que insiro este texto, trazendo a tona algumas considerações e indagações provenientes de meu papel como professora da Faculdade de Artes do Paraná, FAP, nas disciplinas relacionadas à pesquisa.

Grosso modo, visto que é uma coleta exploratória para embasar as minhas escolhas e atuação em sala – e tendo os acadêmicos como referência de pesquisa

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná na linha Cultura, Escola e Ensino, em doutoramento pela mesma universidade e linha. Professora da Faculdade de Artes do Paraná no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, integrante do grupo de pesquisa Arte, Educação e formação Continuada, na linha de pesquisa Arte e Ensino.

as suas experiências na escola e seus ideais de arte e de ensino de arte –, pontuando os posicionamentos extraídos das falas e relatos escritos por eles no primeiro mês da disciplina sobre o que é pesquisa/pesquisar.

A PESQUISA COMO ALGO EXTERIOR AO SUJEITO

A maioria dos acadêmicos se insere neste grupo, relatando que a pesquisa possibilita compreender o passado, o histórico das artes e assim serve de material de apoio ao professor. Consideram que é um trabalho embasado em autores, de caráter científico, verdadeiro, e auxilia no desenvolvimento de uma mentalidade crítica e reflexiva. Um acadêmico destacou que a verdadeira pesquisa é feita por estudiosos e que os professores e alunos devem, portanto, utilizar-se destas pesquisas para buscar novas maneiras de pensar e ensinar.

Estas narrativas mostram um entendimento, acatado por muitos professores (da educação básica e do ensino superior) de que o conhecimento está lá, basta coletá-los de maneira apropriada. Tourinho e Martins (2010, p. 74) ao discutirem sobre a inserção da pesquisa na graduação, destacam que

Geralmente, os alunos chegam à universidade com uma concepção positivista de ciência. Alguns ficam motivados ao entender que o sujeito que pesquisa é vulnerável e, portanto, incerto. Outros reagem com uma dose de decepção: afinal, não são os cientistas portadores de verdades? Não é a ciência uma forma de 'comprovar' realidades?

Estas reflexões confirmam a percepção deste grupo de acadêmicos e refletem, de certo modo, como a pesquisa é conduzida e realizada na escola, na qual o conhecimento é produto do trabalho de cientistas, pesquisadores e o exercício da pesquisa é sinônimo de coleta de informações.

DISTINÇÃO ENTRE PESQUISA CIENTÍFICA E DIDÁTICA

Outro grupo de licenciandos aponta a pesquisa científica como sendo a completa, com fundamentação teórica. Já a pesquisa para elaborar o plano de aula ou para sanar dúvidas ou curiosidades surgidas no dia-a-dia em sala de aula é a didática. O grupo ressalta que a tarefa do professor é transmitir conhecimentos e por isto ele precisa pesquisar para saber o que repassar aos alunos.

A visão do professor como transmissor de conhecimento é bastante forte no ambiente escolar (e acadêmico). O professor fala e o aluno escuta, para depois executar o que será proposto pelo professor. As diversas atividades e avaliações presentes no ambiente educativo confirmam esta postura. O saber é algo externo que precisa ser apropriado e não “reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação” (FREIRE, 2005, p. 10), na qual nos apropriamos da fala do outro, mas sem esquecer as nossas.

Outra questão é a percepção de que a pesquisa do professor é algo menor, desvinculada de fundamentação, de reflexão, vista como uma coleta de informações para “nutrir” a aula. Abordei esta questão em texto anterior (VASCONCELLOS, 2011), na qual apresentei alguns argumentos sobre o distanciamento entre pesquisa e docência.

DISTINÇÃO ENTRE PROCESSOS ARTÍSTICOS E PESQUISA

Um pequeno grupo pontuou que a arte, o fazer artístico, é algo original, expressão do homem, inspiração, e nada tem a ver com a pesquisa, esta é realizada para se ensinar arte. Estas concepções de que a produção de arte não exige investigação, análise do processo, foi e é contestada por vários estudiosos.

Cecília Salles (2004, p. 11) destaca que o “fascínio exercido pelas obras de arte é inegável”. A autora realiza uma investigação sobre os percursos criativos, enfatizando o ato criador em sua manifestação na arte, mas ressaltando que também está sendo oferecida “uma possibilidade de se pensar a relação ciência e arte, tão cara a tantos pensadores, sob o ponto de vista de seus processos de construção.” (*idem, ibidem*). Os artistas, de modos variados, analisam e questionam seus processos, constituídos de apropriações, transformações e ajustes.

A construção da identidade do professor está diretamente ligada a este antagonismo entre o objeto arte e modos de ensinar sobre este objeto e precisa ser deflagrado, contestado, para que o professor se perceba e se assuma como professor que questiona os mecanismos de produção e de autenticação da arte.

O PROFESSOR PESQUISADOR COMO MEDIADOR DE CONHECIMENTOS

A constatação de que pesquisar não é jogar livros em um canto da sala para que os alunos “pesquisem” e que o professor pesquisador é aquele que media o conhecimento, que instiga a procura, lança desafios e cria condições para a realização da pesquisa, foi abordada por outro segmento de acadêmicos. A ação do professor/educador/pesquisador engloba o processo de aprendizagem do aluno, mas o transpassa e coloca em situação de investigação, de interrogação, as certezas e verdades veiculadas na mídia, nas rodas de conversa, em suas crenças. É preciso provocar deslocamentos. Este deve ser o principal objetivo da pesquisa: afetar o pesquisador.

CONCLUSÃO

O foco deste trabalho foi trazer à tona as impressões dos acadêmicos, futuros professores de arte, para que estas vozes reverberem nos modos de formação em pesquisa no ensino superior. As diversas falas e narrativas desvelam visões de mundo, de arte e de ensino e merecem reflexão. É a partir destes fragmentos que me situo e me exijo reavaliar-me. As vozes estão colocadas e merecem o seu espaço para que o espaço-tempo de formação se torne verdadeiramente formativo e transformador.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SALLES, Cecília A. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 2 ed. São Paulo: FAPESP; Annablume, 2004.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Desafios e desatinos na formação de professores pesquisadores: entre realidades, necessidades e imaginação. In: FREITAS, N.; RAMALHO E OLIVEIRA, S. (orgs.). **Proposições interativas: arte, pesquisa e ensino**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010, p. 71-88.

VASCONCELLOS, Sônia T. O espaço da pesquisa na docência em arte. In: **Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011, p. 1137-45.