REVISTA DA FUNDARTE

ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



DOCÊNCIA, EXPERIMENTAÇÕES, PESQUISA EM ARTE

REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 17, número 34, agosto/dezembro 2017.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE
Legario Guilherme Nabinger - Presidente do Conselho Técnico Deliberativo
André Luis Wagner- Diretor Executivo
Julia Maria Hummes - Vice-diretora Executiva
Priscila Mathias Rosa – Vice-diretora Executiva

Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello
Júlia Maria Hummes
Coordenação da Edição

Julia Maria Hummes (FUNDARTE/RS)
Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello (FUNDARTE/RS)
Vanessa Longarai Rodrigues (FUNDARTE/RS)
Marco Túlio Coutinho (FUNDARTE/RS)
Carine Klein (FUNDARTE/RS)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/RS)
Maria Isabel Petry Kehrwald
Comissão Editorial

Luciana Prass
(UFRGS/RS)
Carmen Lúcia Capra
(UERGS/RS)
Edgardo Hugo Martinez
(UNL/SANTA FE)
Maria Eduarda Ferreira Coquet
(UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL)
Andrea Hofstaeter
(UFRGS/RS)
Flavia Pilla do Valle
(UFRGS/RS)
Federico Gariglio
(UNL/SANTA FE)
Ana Maria Haddad Baptista
(UNINOVE/SP)
Gilberto Icle
(UFRGS/RS)
Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres
(IPA/RS)
Comissão Científica

Criação da Capa: Estevão Dornelles
Concepção e composição gráfica: Estevão Dornelles
Foto da Capa: Estevão Dornelles
Revisão ortográfica: Dorian Wolff

Imagem da Capa: Exposição Fabrizio Rodrigues, exposição "Quando me desloco eu costuro a cidade", Galeria Loide Schwambach, setembro de 2017. Obra: Veado 1982, pintura e colagem sobre madeira.

Júlia Maria Hummes
Editoração Eletrônica

REVISTA DA FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141 - B. Centro CEP: 95780-000 – Montenegro/RS–Brasil Fone/fax: (51) 3632-1879
Home-page: seer.fundarte.rs.gov.br
revistadafundarte@fundarte.rs.gov.br

Catalogação da Publicação na Fonte (CIP)

R454 Revista da FUNDARTE / Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. – ano 17, n. 34 (Ago./Dez. 2001 -.) - Montenegro, RS: Ed. da FUNDARTE, 2017.
Semestral ISSN 2319-0868 On-line

<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Revistada Fundarte>.

ISSN 1519-6569 Impresso

211 p.

1. Arte. 2. Docência. 3. Pesquisa. I. Título.

CDU: 7:37

Bibliotecário da Uergs Marcelo Bresolin
CRB 10/2136

Revista da FUNDARTE	Montenegro	Ano 17	N. 34	Agosto/dezembro de 2017

Periodicidade:
Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte. Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina. Para os artigos em língua estrangeira será respeitada a formatação do país de origem.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



Breve Currículo dos Autores

Alexandra de Castilhos Moojen
Especialista em Educação Musical pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Licenciada em dança pelo curso de graduação em dança - Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Nos anos de 2011 e 2013 foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES/UERGS, no qual desenvolveu pesquisas sobre educação e a construção de gênero na escola. No ano de 2014 passou a atuar como professora de dança da rede pública estadual do RS.

Argus Monteiro Nery
Doutor em teatrologia pelo Russian Academy of Theatre Arts - GITIS - Moscou, mestre em atuação pela mesma instituição e fez a graduação em Licenciatura em Teatro, pela Faculdade de Artes do Paraná. Estuda sobre a história do teatro, a estética do teatro, o teatro brasileiro, e a direção de cena.

Catarina Justus Fischer
Graduação em Música, Faculdade Santa Marcelina (2001), Bacharel em Canto Erudito. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004). Doutora em História da Ciência, pela PUC de São Paulo. Experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Música, Educação e Pesquisa. Pós-doutorada em Educação pela Universidade Nove de Julho, supervisionada pela Profª Dra. Ana Maria Haddad Baptista, como bolsista (Universidade Nove de julho, UNINOVE), pós-doc PPGE.

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Informática na Educação Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Coordenadora de Área-Música do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em Montenegro, da CAPES/UERGS. Coordenadora dos grupos de pesquisa registrados no CNPq/UERGS “Arte: criação, interdisciplinaridade e educação” e “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”. Presidente da Academia Montenegrina de Letras, ocupando a Cadeira nº 5. Assessora em Educação Musical na Secretaria Municipal de Educação de Prefeitura de Porto Alegre. Diretora Científica da Coleção Educação Musical, da Editora Prismas, de Curitiba.



Diego Ebling do Nascimento
É professor, extensionista e pesquisador na área da dança e da educação física da Universidade Federal do Tocantins. Mestre e licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Especialista em Artes Híbridas e em Dança e Consciência Corporal. Pesquisador do Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer, Rede CEDES. Coordenador do Projeto de Extensão "Laboratório de Investigação do Movimento Autônomo" - (LIMA); Colaborador do projeto "Dança Contemporânea: Corporalidades Experimentais". Organizador das atividades do "Núcleo 8 (Educação Somática)" no estado do Tocantins (TO).

Diego Luís Faleiro Herencio
Licenciado em música e acadêmico de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Educação Musical pela UERGS, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Professor de contrabaixo e coordenador do grupo de Jazz na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE.

Fernando Pinheiro Villar
Fernando Villar é Ph.D em teatro e performance pelo Queen Mary College da University of London (2001), pós-graduado em Direção pelo Drama Studio London (1991) e graduado em Artes Plásticas na Universidade de Brasília, onde é professor do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Autor, diretor e encenador.

Iassanã Martins da Silva
Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2017). Graduada em Teatro – Licenciatura, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). Integrante do Núcleo de Experimentações Cênicas e Transversalidades (NECITRA).

Josiane Franken Corrêa
Professora do Curso de Dança – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Doutoranda e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012 - Bolsista CAPES). Especialista em Corpo e Cultura: ensino e criação, pela Universidade de Caxias do Sul (2010). Graduada em Dança - Licenciatura Plena, pela Universidade de Cruz Alta (2008). Desenvolve pesquisa em Artes Cênicas com foco em: Formação Docente, Dança na Escola, Pesquisa em Dança e Improvisação.

Leonardo da Silveira Borne
Educador musical, pesquisador e flautista. É bacharel em música - Habilitação Composição pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Educação - Educação Musical pelo PPG Educação da UFRGS, doutor em Música - Educação Musical pela Universidad Nacional Autónoma de México, e tem estudos em Musicoterapia pela Faculdades EST. Atuou e tem experiência



profissional nas áreas de musicoterapia, educação infantil, educação especial e inclusão, experiência científica e profissional em desenvolvimento infantil, contextos não-formais, formação de professores e educação continuada, educação à distância e pedagogia universitária. Atualmente é Professor Assistente da Universidade Federal do Ceará (UFC - Campus Sobral), dedicando-se ao ensino, pesquisa e extensão nas áreas de educação musical, avaliação, teoria musical, percepção e solfejo, canto em grupo. Também se preocupa com os debates e a produção musical e educacional latinoamericana. Sua produção científica tem sido apresentada e publicada em diversos contextos regionais, nacionais e internacionais, destacando-se o FLADEM, a ISME, a ABEM e a ANPPOM. É lider do grupo de estudos e pesquisa MusA (Música e Ação), vinculado à UFC-Sobral, e membro do Grupo de Pesquisa em Educação Musical (EDUCAMUS), vinculado ao PPG em Educação da UFRGS, e do Seminario Permanente de Innovación Pedagógica, vinculado à FES-Acatlán da UNAM-México. É o representante do estado do Ceará na mesa diretora do Fladem-Brasil (gestão 2017-2019) e o presidente do comitê acadêmico do Formedem-México (gestão 2016-2018).

Márcia Berselli
Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Líder do Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq/UFSM). Doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Martha Giúdice Narvaz
Graduada no Curso de Formação de Psicólogos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1987), mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005) e doutora em Psicologia (2009) nesta mesma universidade. Psicoterapeuta familiar e de casais (CEFI, 1995) com especialização na área da violência doméstica pela Universidade de São Paulo (2000), organizou e coordenou o Programa de Grupos Multifamiliares do Serviço de Atendimento Familiar do Hospital Materno-Infantil Presidente Vargas (1995-2003), onde desempenhou atividades como supervisora da formação em terapia familiar. Professora convidada de diversas instituições de ensino superior em Porto Alegre, desde outubro de 2010 é professora adjunta da Uergs, onde coordenou o Curso de Pedagogia do Campus Alegrete (2010-2012). Integrante do Conselho Superior da Universidade (2011-2013), coordenou a Avaliação Institucional (CPA 2012-2014) e coordena a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) da Uergs. Foi representante da Regional Sul do Observatório de Implantação da Lei Maria da Penha (2007-2008), pela ONG Coletivo, Feminino, Plural, representando atualmente a Uergs no Comitê Lilás, gestor das Políticas de Gênero do Estado do Rio Grande do Sul, no Conselho de Políticas para a População LGBT e no Movimento pelo Fim do Abuso e da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Líder do



Grupo de Pesquisa CNPq "Gênero e Diversidades", tem experiência na área da Psicologia, da Educação e da Saúde Comunitária, atuando principalmente em duas Linhas de Pesquisa, "Gênero e Violência" e "Direitos Humanos e Políticas Públicas", nos seguintes temais: gênero, violência, abordagens comunitárias, educação, movimentos sociais, direitos humanos, políticas públicas, terapia familiar e saúde coletiva.

Márcio Bittencourt Reggion
Graduado pelo Centro Universitário Metodista – IPA em Licenciatura – Música. Participou do projeto de pesquisa PIBID/CAPES/IPA, em docência compartilhada no ensino fundamental, no período de 2014 a 2017. Realizou Estágio no Hospital Mãe de Deus, educação musical em espaço não escolar, projeto de humanização das rotinas do hospital. Professor de música no Colégio Anchieta de Porto Alegre RS. Educador musical, atuante com público infanto juvenil, adultos e terceira idade. Participante do Grupo de Pesquisa da AMPAL (ATENÇÃO DOMICILIAR MULTIPROFISSIONAL AO LONGEVO) na PUCRS com a coordenação do professor Dr. Ângelo José Gonçalves Bos.

Natália Perosa Soldera
Doutoranda em Artes da Cena (Université Laval, Canadá). Professora e diretora de teatro.

Patrick Aozani Moraes
Professor, pesquisador, bailarino e coreógrafo. Licenciado em Dança e Pós-Graduando em Educação Musical pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Formado em Ballet Clássico pela Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, onde atualmente é professor. Atua como bailarino na "Malma" Cia de Dança" de Novo Hamburgo; no Grupo de Dança da Fundarte e na Troupe Xipô Dança-Teatro. É bailarino fundador do grupo “Singulativo Artístico”, este que se destina a desenvolver pesquisas performativas em dança. Participou de diversos congressos e seminários de formação de bailarinos e professores de dança. Em 2013 começou a desenvolver um trabalho solo sob orientação da profº Drª Cibele Sastre.

Sandra Rhoden
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Graduação em Música: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e graduanda em Artes Visuais pela mesma Universidade. Atualmente é professora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE e professora convidada do Curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica na UERGS. Tem experiência na área das Artes, com ênfase em Educação Musical e Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: musicalização infantil, educação infantil, iniciação às artes, pedagogia do piano e formação de professores. Desde 2013 é coordenadora do Polo FUNDARTE Arte na Escola.



Suzana Schoellkopf
É graduada no Curso de Licenciatura em Dança pela UERGS. Em, 2014, Profª Ministrante do 24º Seminário Nacional de Arte e Educação. Desde 2000 é professora do Curso Básico de Dança da FUNDARTE (Fundação Municipal de Artes de Montenegro) onde permanece até a presente data. Pós-graduanda do Curso de Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar da UNINTER. Participou (a) de work-shops, congressos e seminários nacionais e internacionais na área de teatro e dança em suas vertentes, com o intuito de apreender novas técnicas e buscar a renovação de conceitos e vivências. Estas experiências foram ministradas por personalidades do meio artístico como: Nestor Monastério, José Possi Neto, Luis Alberto Abreu, Renato Ferracini, Cristine Brunnel, Márcia Milhazes, Sandro Borelli, Ivaldo Bertazzo, Gennadi Bogda, Débora Calmar , Ana Wolf, entre outros. Bailarina fundadora do grupo Terpsí Teatro de Dança – POA- RS. Com este, participou de eventos como Carlton Dance Festival (1990)- BR, 1º Porto Alegre em Buenos Aires (1996), Fiesta Nacional de La Danza (1991) – ARG, entre outros. Foi dirigida em obras de dança, teatro e cinema por nomes como Carlota Albuquerque, Dilmar Messias, Denise Barella, Ronald Raddee, Renato Falcão. Intérprete como cantora das trilhas para teatro: Cabeça- Quebra- Cabeça do Diretor Julio Conte, Peter Pan, direção de Camilo de Lélis, A Bela e a Fera, Os Saltimbancos, O Mágico de Oz, etc. Com a peça “Os Saltimbancos”, conquistou em 1998 o Prêmio Tibicuera de Melhor Atriz Coadjuvante. Diretora-geral, coreógrafa e bailarina-intrérprete-criadora da Troupe Xipô- dança teatro desde 2008 até a presente data.

Vera Lúcia Bertoni dos Santos
Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e do Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora (2006) e Mestre (2000) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bacharel e Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1984 e 1990).

EDITORA da FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE

ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



SUMÁRIO

EDITORIAL
Márcia Pessoa Dal Bello

ARTIGOS

12 TRÊS APONTAMENTOS E OUTRA DEFESA DE INTERDISCIPLINARIDADES OU HIBRIDISMOS ARTÍSTICOS COMO MODOS DE PRODUÇÃO E SIGNIFICAÇÃO NO TEATRO CONTEMPORÂNEO
Fernando Villar

31 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA
Josiane Franken Corrêa, Iassanã Martins e Vera Lúcia Bertoni dos Santos

45 PERCEPÇÃO MUSICAL E VOCAL: PROBLEMAS E REFLEXÕES
Catarina Justus Fischer

64 LABORATÓRIO DE EXPERIÊNCIAS CONVIVIAIS: DA PESQUISA EM TEATRO AOS QUINTAIS DA CIDADE
Marcia Berselli e Natália Perosa Soldera

78 A EDUCAÇÃO MUSICAL E O BALLET CLÁSSICO
Patrick Aozani Moraes e Sandra Rhoden

94 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO HOSPITAL: UM NOVO PANORAMA DE ATUAÇÃO E UMA NOVA REALIDADE NA ROTINA DAS INSTITUIÇÕES DE SAÚDE
Márcio Bittencourt Reggiori

110 O ENSINO DOS SISTEMAS TEATRAIS NA ESCOLA TEATRAL RUSSA
Argus Monteiro Nery Monteiro

131 CORPOS E GÊNEROS DANÇAM NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE SUBVERSÃO NA EDUCAÇÃO
Alexandra de Castilhos Moojen, Cristina Rolim Wolffenbüttel e Martha Giüdice Narvaz

153 ARTES HÍBRIDAS EM CENA: PROCESSOS ARTÍSTICOS E PEDAGÓGICOS EM UM CURSO TÉCNICO DE TEATRO
Diego Ebling do Nascimento

166 APRENDIZADO MUSICAL: DOM, TALENTO OU HEREDITARIEDADE?
Diego Herencio

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



181 VOCÊ SOU EU - UM OLHAR DE SI PARA ENXERGAR O OUTRO
Suzana Schoellkopf

ENSAIO

203 CONSIDERACIONES SOBRE Y PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE EN MÚSICA
Leonardo da Silveira Borne

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



Editorial

É com grande alegria que a Editora da FUNDARTE está trazendo mais uma publicação da revista de número 34, cujo tema é Docência, Experimentações e Pesquisa em Arte, da qual recomendo a leitura, pois os artigos trazem uma grande diversidade de saberes, indispensáveis aos artistas e professores.

O primeiro artigo, de Fernando Villar, denominado “Três apontamentos e outra defesa de interdisciplinaridades ou hibridismos artísticos como modos de produção e significação no teatro contemporâneo”, fala da importância de reconhecer o hibridismo artístico como categoria de linguagem e como ampliador das práticas de criação.

“Concepções pedagógicas no ensino de dança: apontamentos”, Joseane Franklen Corrêa, Iassannã Martins da Silva e Vera Lúcia Bertoni dos Santos apresentam uma reflexão a respeito do ensino de dança, sua relação com três modelos pedagógicos e seus respectivos pressupostos epistemológicos, a partir dos estudos de Becker (2008).

Catarina Justus Fischer, em “Percepção Musical e vocal: problemas e reflexões”, busca destacar algumas dificuldades encontradas no ensino e no aprendizado da disciplina de percepção musical, nas salas de aula.

O próximo texto denominado “Laboratório de experiências conviviais: da pesquisa em teatro aos quintais da cidade”, Márcia Berselli e Natália Perosa Soldera discutem possiblidades de flexibilização de lideranças em práticas de criação cênica, a partir de estudos realizados na pesquisa de mestrado e na experiência docente das autoras.

No texto “A Educação Musical e o Ballet Clássico”, Patrick Aozani Moraes e Sandra Rhoden trazem o resultado de suas investigações oriundas do curso de Especialização Musical, que teve como principal objetivo aprimorar a percepção auditiva das alunas de uma turma de Ballet Clássico.

“Estágio Supervisionado no Hospital: um novo panorama de atuação e uma nova realidade na rotina das instituições de saúde”, Márcio Bittencourt Reggion apresenta aspectos da disciplina Estágio Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Música, do qual relata experiências relevantes que serviram de dispositivos para repensar as práticas musicais.

Argus Monteiro Nery, em seu artigo “Ensino dos sistemas Teatrais na Escola Teatral Russa”, pesquisa e compara os métodos de trabalho de Konstantin Stanislavski com o teatro épico de Bertold Brecht e o espaço vazio de Peter Brook, buscando apresentar uma alternativa à tradicional escola teatral russa baseada no método de Stanislavski.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



O artigo “Corpos e Gêneros Dançam na Escola: possibilidades de Supervisão na Educação”, Alexandra de Castilhos Moojen, Cristina Rolim Wolffenbüttel e Martha Giüdice Narvaz tratam do resultado da pesquisa das autoras, que teve como objetivo analisar os discursos e as práticas em relação ao gênero, na escola.

Diego Ebling do Nascimento, autor do texto “Artes Híbridas em cena: processos artísticos e pedagógicos em curso Técnico de Teatro”, busca refletir sobre as manifestações artísticas híbridas nos processos artístico-pedagógicos.

“Aprendizado Musical: dom, talento ou hereditariedade”, Diego Herêncio reflete acerca do talento musical, a partir de concepções teóricas sobre dom, talento e hereditariedade e suas relações com o ambiente familiar e a maneira como as crianças aprendem música.

O artigo “VOCÊ SOU EU-um olhar de si para enxergar o outro”, de Suzana Schoellkopf, fala da relação professor-aluno no âmbito escolar e como essa relação pode interferir de maneira positiva ou negativa no processos de ensino e aprendizagem e na construção da personalidade do aluno.

E finalmente, o ensaio “*Cosideraciones sobre y para la evolución docente em música”*, de Leonardo da Silveira Borne, faz algumas reflexões propositivas acerca da evolução do professor de música, pretendendo identificar quais são os elementos e as ferramentas que podem ser utilizadas durante o processo de ensino.

Para concluir, quero desejar a todos uma excelente leitura, esperando que os artigos aqui oferecidos possam provocar inquietações que instiguem novas reflexões.

Márcia Pessoa Dal Bello

Coordenadora de Ensino da FUNDARTE
Editora da Revista da FUNDARTE

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



ISSN: 2319-0868 On-line

DOCÊNCIA, EXPERIMENTAÇÕES e PESQUISA EM MÚSICA

FUNDARTE
Fundação Municipal de Artes de Montenegro

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



Três apontamentos e outra defesa de interdisciplinaridades ou hibridismos artísticos como modos de produção e significação no teatro contemporâneo

Fernando Pinheiro Villar[1]

Resumo: Este artigo busca responder às indagações desta edição de Conceição/Conception sobre a pertinência de reconhecer hibridismo artístico como categoria de linguagem e como ampliador de noções e práticas de criação. O artigo revisita a tese do autor para reatualizar sua posição a favor de tal reconhecimento.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Hibridismos;Teatro.

Three notes and another defense of interdisciplinarities or artistic hybridity as modes of production and meaning in contemporary theater

Abstract: This article aims to answer the questions of this edition of Conceição/Conception about the acknowledgment of artistic hibridisms as a category of language and as a motivating force for expanding notions and practices of creation. The essay revisits the Ph.D thesis of the autor to update his position for such acknowledgment.

Keywords: Interdisciplinarity; Hibridisms; Theatre.

1. Um prólogo, um outro epílogo

Nas crises de certezas no final do século passado, Marc Augé destaca uma crise de significados sociais, "que dificulta conceber e gerenciar nossa relação com o outro" (1999, p. ix). Nosso país exemplifica tristemente a continuidade da crise no século XXI, com nossas nuances específicas e perversas. Purismos, preconceitos, truísmos, dicotomizações, maniqueísmos, problemas pessoais mal resolvidos, manipulações, interesses hegemônicos,

[1] Fernando Villar é Ph.D em teatro e performance pelo Queen Mary College da University of London (2001), pós-graduado em Direção pelo Drama Studio London (1991) e graduado em Artes Plásticas na Universidade de Brasília, onde é professor do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Autor, diretor e encenador. E-mail: fernandovillar@terra.com.br..



polarizações, oposições, fundamentalismos e binarismos podem persistir, mas há procedimentos mais inclusivos ou menos excludentes. Conceituações que se esquivam de epistemologias autoritárias, exaustivas ou definitivas conquistam mais visibilidade e aplicabilidade ao nomear diferentes relações, modos de produção e de significação ou tentativas de concepções e gerenciamentos com nosso próximo ou em coletivos.

Hibridismos, mestiçagem, fusão, intertextualidade, interculturalidade interterritorialidade, intermedialidades, *cross-over*, *internet*, *networks*, *mix*, multimídias, trans-sexualidades, globalização e/ou intermídias são alguns dos termos que indicam relações de intercâmbios entre campos de conhecimento, culturas, mídias, disciplinas, identidades, artes e/ou performatividades. Interdisciplinaridade pode ser sintetizada como processo de troca ou intercâmbio entre diferentes disciplinas e aparece entre todos os termos acima como um possível denominador comum. Augé nos lembra que "tais trocas e intercâmbios são comuns – e de fato constitutivos – da história das disciplinas" (1999, p. 2). Porém, a quase onipresença alcançada por interdisciplinaridade em nossos modos de produção na segunda metade do século XX e nestas primeiras décadas do século XXI parece justificar o parecer de Ana Mae Barbosa:

> Vivemos a era 'inter'. Vivemos em um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação, desafiadores de limites, fronteiras e territórios (2008, p. 23).

Alcançar esse status dentro de nossa confusa, evasiva e escorregadia diversidade contemporânea e suas crises de valores, definições e/ou significados sociais atesta a presença central de intensidades interdisciplinares



em nossos modos de produção e significação. Essa presença central de processos interdisciplinares molda nas artes contemporâneas nossos hibridismos e hibridizações ou nossas interdisciplinas, indisciplinas e/ou anti-disciplinas artísticas, assim como interdisciplinaridade é moldada por elas.

Isto realça a pertinência de uma das questões colocadas na chamada pública para esta edição de *Conceição/Conception*:

> Se diferentes eventos cênicos da contemporaneidade apresentam aspectos de justaposição, entrecruzamento e colagem, em que medida representam uma categoria de linguagem ou ampliam as noções e possibilidades de criação? (2015)

A tese *Artistic Interdisciplinarity and La Fura dels Baus (1979-1989),* deste autor, aprovada no Queen Mary College da University of London no oitavo dia de 2001, defendia interdisciplinaridade artística como modo de produção e fenômeno contemporâneos permeando, caracterizando e provocando poéticas contundentes do teatro do final do século XX. Na tese, o foco e recorte nas poéticas teatrais das décadas de 1980 e 1990 contemplam dezenas de grupos e artistas contundentes daquela contemporaneidade de então, que ampliaram tanto noções quanto possibilidades de criação teatral. O estudo de caso das produções artísticas do grupo catalão La Fura dels Baus poderia verticalizar a pesquisa. A hipótese da interdisciplinaridade artística do ensemble de Barcelona comprovou-se chave útil para abordagem de suas poéticas na década de 1980. Experimentada como categoria de significação na pesquisa, a busca de uma metodologia transdisciplinar para poder responder ao hibridismo artístico do La Fura foi demanda e desafio, em processo de 1996 a 2000. A busca e a demanda, como sempre, motivaram a estruturação da tese, adentrando diferentes novas portas que levavam a outros corredores com



mais novas portas, que continuam a abrir-se. Como sabem bem de labirintos pesquisadores e artistas... Híbridos ou não...

O recorte na primeira década do La Fura é proposital por encontrar na trilogia *Accions* (1983), *Suz/o/Suz* (1985) e *Tier Mon* (1988) o salto artisticamente interdisciplinar da companhia barcelonesa. Tal pinote híbrido poderia ser resumido nas inter-relações entre quatro características em ação nas montagens do grupo na década de 1980. A primeira e talvez mais marcante característica da poética do La Fura dels Baus está na falta de fronteiras entre plateia e palco, atores e público, ação e recepção, sujeito e objeto. Segunda, este teatro ambientalista (*environmental theatre*) é realizado em espaços encontrados, fora do proscênio ou do prédio físico construído com o fim de abrigar teatro. Terceira característica seria a criação coletiva ou processos colaborativos em que os *fureros* são simultaneamente autores, diretores, atuantes, músicos, compositores, dançantes, coreógrafos, produtores. Esta característica não persistiria nas décadas seguintes. E a última característica responsável pela escolha do coletivo catalão para investigar hibridismos no teatro seria a própria indisciplinaridade ou interdisciplinaridade artística alcançada na alquimia das diferentes origens artísticas do elenco de nove artistas provenientes das artes plásticas, teatro, circo, dança e *performance art*.

É claro e novamente indesejado aqui o entendimento de disciplina como um conceito redutor se comparado ao cerne indisciplinado ou antidisciplinar de tantas práticas artísticas que nos interessam em sua contundência. Gê Orthof descreve disciplina ou um campo disciplinar como um corpo específico de conhecimento, com seus próprios métodos, procedimentos e conteúdos (1994, p. 3). Esta opção pela definição de Orthof é deliberada por sua abertura conceitual que pode também incluir as artes sem restringir seus infinitos de



possibilidades poéticas. A delimitação de Roland Barthes sobre interdisciplinaridade também nos é fundamental:

> Interdisciplinaridade não é a calmaria de uma segurança fácil; interdisciplinaridade começa efetivamente (oposta à mera expressão de um desejo forte) quando a solidariedade das velhas disciplinas é quebrada – talvez mesmo violentamente […] – no interesse de um novo objeto e uma nova linguagem, nenhum dos quais tem um lugar no campo das ciências que seriam trazidas juntas pacificamente: é precisamente o desconforto com classificação que permite a diagnose de uma certa mutação (1977, p. 155).

Em suas conclusões, a tese questionava uma defasagem conceitual ou crítica sobre interdisciplinaridade artística e teatro. Essa defasagem talvez pudesse (ou possa) explicar em parte a falta de publicações e estudos sistematizados sobre grupos ou artistas e modos de produção artisticamente interdisciplinares, que tinham ou mantêm contundência estética, visibilidade, respaldo do público e respeito da crítica, circulação internacional e moviam ou movem polêmicas e multidões aos teatros ou espaços encontrados, onde ações artísticas questionavam certezas ou limites de nossa linguagem artística.

Quase quinze anos depois, a pergunta deste volume de *Conceição/Conception* expõe a manutenção de uma defasagem que a permite e a justifica. A permanência da questão também revela a pertinência de questionar-se certa constância semelhante da discrepância teórica. Defasagem esta que seria no mínimo questionável, como provoca *Conceição/Conception.* E injustificável, se comparada à continuidade, sofisticação e profusão de nuances e motivadores interdisciplinares em modos de produção e em poéticas contemporâneas do teatro e de outras artes dos nossos dias. As novas tecnologias de informação e comunicação digitais ou computacionais continuam a acelerar e intensificar intercâmbios híbridos. Ao abordar o



desenvolvimento de outras novas trocas das artes com o mundo computacional e seus outros produtos e obras no final do século XX, Roy Ascott (1999) propôs a terminação 'umídia' (*moistmedia*), para abordar um espaço interdisciplinar ativo entre o mundo seco da virtualidade e o mundo molhado da natureza.

A questão apresentada permite agora outro epílogo ou uma renovação dos questionamentos finais de minha tese. Uma nova perspectiva histórica aos quinze anos deste milênio poderia demonstrar que umídias, hibridismos, mestiçagens, intermídias, interdisciplinas, indisciplinas, pós-disciplinas e/ou antidisciplinas artísticas continuam a motivar ou caracterizar esteticamente parte significativa da produção teatral contemporânea. Tal demonstração nos instiga a encarar tal defasagem crítica e examinar suas facetas e razões de permanência. Contrastes ou incursões que preencheram lacunas na investigação e teorização dos hibridismos artísticos também seriam úteis na dialética do estudo. Os pontos finais deste artigo tentam enfrentar parte desses horizontes, ao questionar, nos próximos apontamentos, a continuidade em desconhecer-se uma categoria de modo de produção e significação de diferentes linguagens artísticas que permeia as artes contemporâneas e/ou o teatro há tempos.

Soshana Feldman postula que "A ausência de evidência não é uma evidência de ausência" (1983, p. 75). Sua sagaz afirmação ganha contornos claros nas várias poéticas artísticas ou práticas humanas que foram empurradas para um ostracismo histórico, por choques com interesses hegemônicos, mas que investigações resgatam do silêncio imposto. Mas o que dizer quando a ausência de reconhecimento permanece, mesmo quando as evidências parecem ser presentes, notórias e abundantes, consistentemente, por séculos e em culturas de diferentes continentes?



2. Outras histórias

Nos labirintos das histórias mal contadas, os novelos das necessárias releituras e reescritas da história poderiam guiar nossa busca. Sabíamos da presença de trocas artisticamente indisciplinadas e intensa fertilização cruzada nas poéticas de diversos artistas e movimentos das Vanguardas Históricas das três primeiras décadas do século passado, que antecederam ou germinaram a anti ou pós-disciplinaridade de *performance art*. Entretanto, o pesquisador italiano Attanazio di Felice defende que performance arte, como campo de experimentos artisticamente interdisciplinares, encontrou protótipos na Renascença italiana, coincidindo ironicamente com "os primórdios do nosso conceito moderno de função artística [*artistic role*]" e com a fragmentação da criação teatral em diferentes especializações, no advento de novas tecnologias e a expansão da informação e das habilidades de cada função teatral (1984, p. 4).

Limites disciplinares e funções hierarquizadas eram privilegiados, paralelos ao avanço positivista da modernidade. Contudo, Leonardo da Vinci e suas obras científicas e artísticas problematizavam assumpções ou divisões de funções. Da Vinci, Leon Battista Alberti e Gian Lorenzo Bernini transitavam entre diferentes formas e gêneros artísticos, incluindo eventos ou festas, organizadas por eles e testemunhadas por cortes deliciadas. Felice destaca Bernini e sua teatralização barroca de artes plásticas, escultura e arquitetura, em seus

> [...] muitos espetáculos encenados, para os quais ele escrevia os roteiros, desenhava as cenas e figurinos, cinzelava as esculturas, planejava efeitos de iluminação e sonoplastia, e exercia ele mesmo a completa direção e execução dos trabalhos, incluindo elaboradas façanhas de engenharia (1984, p. 19).



Novos passos por historiografias diversas e em cada nova incerteza ou dúvida aberta por cada leitura, melhor dizendo leitura de leituras de leituras, a investigação adentrava práticas ainda mais distantes, temporal e espacialmente. RoseLee Goldberg é uma entre pesquisadores que apontam elementos da performance arte em rituais tribais ancestrais. Rituais ancestrais onde a fusão de dimensões expressivas ou de elementos e fundamentos que futuramente caracterizariam distintas linguagens artísticas incluía também uma inseparabilidade da vida, uma espécie de ampliação da inalcançada pan-disciplinaridade sonhada por Jean Piaget. Gerhard Lischka amplia essas conexões a todas as artes:

> [...] com uma olhada nas inúmeras culturas tribais de todo o mundo, podemos discernir que vida e arte sempre foram ligadas; performance arte sempre inerente a elas. Arte foi então crescentemente posta ao serviço de ideologias diversas, mas reteve no seu cerne as qualidades universais que sobreviveram (1992, p. 139-40).

Como Lischka, Robert Kostelanetz afirma que

> [...] enquanto cerimônias primitivas integravam dança e drama, canções e escultura, a separação das artes provavelmente seguiram o desenvolvimento da consciência humana a partir do reconhecimento das artes como distintas da vida; e uma vez que esses vários tipos de expressões artísticas eram reconhecidas como distintas e diferentes, indivíduos podiam especializar-se em um ou outro meio e, na Renascença, assinar seus nomes em obras pessoais (1994, p. 3).

Crítico e pesquisador nova-iorquino, Kostelanetz acompanhou hibridismos artísticos em seu país dos anos 1960 aos 1990, chegando inclusive a tentar, em 1968, o termo “teatro de meios misturados” (*theatre of mixed means*) para abranger os diferentes gêneros que refutavam categorizações nas intensas transformações dos anos 60. Um ano antes, Dick Higgins do Fluxus



havia proposto “intermídias” (*intermedia*), ao descrever os *happenings* como exemplo de intermídia entre colagem música e teatro (1978, p. 17). Mas tais intermeios seriam aglomerados juntos como performance arte.

Assim como performance é constantemente citada em nossa atual crise de significados, interdisciplinaridade continua a ser utilizada para compreender e traduzir facetas e fenômenos de nossa época e suas profundas transformações. Mas nos caminhos da pesquisa, nos deparamos com um teatro artisticamente interdisciplinar já teorizado no *Nātya-Śāstra*, manual indiano escrito por Bharatamuni – entre o século VIII a.C. e o século VIII d.C., segundo divididos estudiosos indianos. O tratado orienta a prática (*Natya*) de atores (*Natas*) e seria, portanto, contemporâneo, posterior ou mesmo anterior à *Poética* de Aristótles (400 a.C.). Independente de um pódio cronológico, o *Natya-Sastra* é apontado em minha tese como talvez uma primeira defesa teórica do teatro como uma arena experimental constante para interdisciplinaridade ou hibridismo artístico. A obra grega também teria modulações interdisciplinares que privilegiavam a literatura ou poesia como principal interlocutora do dramaturgo teatral, ainda que na prática dos festivais gregos intensidades artisticamente interdisciplinares maiores com artes plásticas, dança e música também poderiam ser constatadas nas encenações pluridisciplinares.

Adya Rangacharya aponta que “drama era considerado *kavya* ou literatura e então diferenciado como *drsya kavya*, i.e. literatura que poderia ser vista e compreendida” e que Bharatamuni deixou “regras que guiassem autores sobre como literatura audiovisual deveria ser escrita” (1996, p. 47). “Literatura audiovisual” chama nossa atenção às intensidades artisticamente híbridas entre as artes no Oriente, que Kathakali e o teatro Nô, e mais tarde o Kabuki e o Butô podem atestar. Para B.K. Takkar, o *Natya-Sastra*



> [...] foi escrito com total consciência do drama como uma forma de arte multimídia, baseada nos seus efeitos, a *Rasanubhava*, não meramente no texto preparado pelo poeta mas nos vários fatores como atuação, figurinos, dança, música, coreografia, direção, o espaço do teatro e outros fatores semelhantes (1984, p. 7-8).

Para Kapila Malik Vatsyayan, a tradição das artes orientais revela uma "notável fusão de música, dança, espetáculo e drama (em contraste à tradição ocidental de separar estes componentes em artes apartadas)" (1971, p. 19) e no *Natya-Sastra*

> [...] havia um reconhecimento e aceitação irrefutáveis da interdependência e inter-relações das artes. De fato, nenhuma arte reivindicava sua autonomia e jamais se aceitaria que um artista fosse contundente em um meio sem um conhecimento técnico das outras mídias (1971, p. 19).

Segundo Rangacharya, o manual indiano propõe intercâmbios, entrelaçamentos ou *interplays* entre quatro componentes: expressão verbal (*angika*), que deveria ser materializada com canções e música; movimento (*vacika*), por expressões faciais e gestos corporais, dança; embelezamento (*aharya*), por figurinos, maquiagem e ornamentos, encenação; e o temperamento (*sattvika*), que seria apresentado por meio da mente e das emoções (1996, p. 47). Para Jatinder Verma, a integração dos quatro componentes propostos por Bharatamuni configuraria uma "concepção quádrupla de teatro", que

> [...] resultaria em uma prática que Brecht, muito depois, em 1935, descreveu como 'teatro total', ao assistir uma trupe de atores da Ópera de Pequim em Berlin. Movimento e música, nesta concepção, não são auxiliares ou acessórios para a



> palavra falada, mas formam uma parte integrante do 'texto da performance' (1996, p. 199).

Sabemos que antes de Brecht, Meyerhold também seria profundamente influenciado pela mesma Ópera de Pequim e seu entrecruzamento de distintas linguagens artísticas que resultaram em outro gênero, híbrido – interdisciplinar. Assim como o teatro balinês em 1931, em Paris, fascinaria Antonin Artaud e seus objetivos estéticos e metafísicos em busca de um teatro apresentado na totalidade de sua potencialidade. A nova referência balizaria batalhas artaudianas contra a disciplinar ou literária subserviência logocêntrica do teatro psicológico ocidental, impotente ante a mímica, dança, cantos e música do primeiro espetáculo do teatro balinês que o extasiou.

Essas disciplinaridades cruzadas orientais ou o livre trânsito interdisciplinar aceito pelo tratado indiano parece parte da liberdade estética que Leonard C. Pronko argumentava como ausente no teatro ocidental:

> [...] nos últimos trezentos anos, e particularmente após a revolução industrial e a era da ciência do final do século XIX, nossas faculdades racionais hipertrofiadas [ocidentais] têm nos levado a um teatro que é quase tão pequeno quanto a vida. [...] Como nosso grande teatro do passado, [o teatro asiático pré-moderno] é simultaneamente realista e estilizado, simultaneamente ilusionista e documentário. Ele possui ao mesmo tempo realidade e estilo, enquanto a maioria das vezes nós parecemos optar por um ou pelo outro (1971, p. 36).

Dialogando com Pronko, poderíamos dizer que o teatro das Vanguardas Históricas interromperia a hipertrofia de parte do teatro ocidental moderno e buscaria materializar um teatro bem maior que a vida, que moveria Simbolistas, Adolphe Appia, Georg Fuchs, Futuristas, Dadaístas,



Expressionistas, Construtivistas, Gordon Craig, Meyerhold, Artaud e/ou Bauhaus, entre outros e outras.

O *Natya-Sastra* vem recebendo mais atenção da academia ocidental, mas as Vanguardas Históricas tiveram atenção redobrada ao se reconhecer em seus espetáculos e eventos o embrião do que viria a se chamar *performance art* décadas depois. Há farto material e evidências de uma pulsão por colaborações e trocas de diferentes artistas de distintas linguagens, como podem exemplificar Appia e Emile Dalcroze; Meyerhold e artistas construtivistas como Lyubov Popova, Varvara Stepanova e Kasimir Malevitch, poetas como Vladimir Mayakovsky e/ou cineastas como Eisenstein; as serestas Futuristas e os saraus Dadaístas; as criações pluridisciplinares nas montagens da Bauhaus, entre tantos outros e outras. O elenco de artistas de espetáculos como *Parade* (1917) podiam reunir em criação coletiva artistas cênicos, sônicos e visuais como Jean Cocteau, Pablo Picasso, Erik Satie, Leónide Massine, Serge Diaguilev e Rolf de Maré.

Em seu primeiro estudo sistematizado da *performance art* publicado em 1979, Goldberg nos lembra palavras de Cocteau atacando ideias convencionais de teatro, em sua ânsia por um "gênero de uma nova mídia misturada", dentro da qual uma nova geração poderia "continuar seus experimentos nos quais o fantástico, a dança, acrobacias, mímica, drama, sátira, música e a palavra falada fossem combinados" (1988, p. 81). Goldberg também cita Guillaume Appolinaire ao descrever *Parade* como exemplo de uma consumação (pela primeira vez, segundo ele), de "uma aliança da pintura e da dança, da plástica e da mímica, que é signo do advento de uma arte mais completa", na qual ele também vislumbrava – antes do movimento Surrealista – um "tipo de surrealismo no qual eu vejo o ponto de partida para uma série de manifestações desse Espírito Novo" (1988, p. 78). *Parade* é exemplo ímpar



de produções artísticas que questionavam a falta de porosidade estética entre diferentes artes. Na radical reteatralização do teatro proposta por artistas e movimentos das Vanguardas Históricas, as trocas entre as artes e/ou a fertilização cruzada eram motivações preponderantes.

Mesmo durante os pesadelos materializados na Segunda Guerra Mundial, as produções subterrâneas de Tadeusz Kantor e artistas do Teatro Independente na Polônia invadida encenavam transgressões de supostos limites entre artes plásticas e cênicas. O advento do nazismo também provocaria a fuga de artistas professores da Bauhaus para os EUA e a fundação da Black Mountain College (1933), que promoveu a continuidade de seus experimentos artisticamente hibridizados nos EUA. Entre seus ex-alunos e professores, podemos destacar John Cage, Robert Rauschenberg e Merce Cunningham, alguns dos criadores de obras como o *Untitled Event* ou *Theatre Piece #1* (1952), precursor dos *happenings* e da *performance art*. E na década de 1960, interdisciplinaridade seria a demarcação possível para evidenciar uma ruptura entre parâmetros modernistas e pós-modernistas nas artes. Nuances interdisciplinares continuam a renovar-se no teatro e nas artes como o final do século XX e as primeiras décadas deste século demonstram e o próximo apontamento tenta comprovar.

Este passeio neste apontamento por rituais ancestrais e por outros diferentes séculos e continentes revela sinteticamente, mas claramente, uma perspectiva histórica descontinuada, mas consistente, da presença marcante do hibridismo, de intensidades interdisciplinares e/ou de artes indisciplinadas em movimentos e poéticas que marcaram histórias do nosso planeta, nossos comportamentos e sociedades, bem como nossas releituras de releituras. Este *continuum* histórico, aqui brevemente resumido, parece suficiente para questionar-se novamente a ausência do reconhecimento de hibridismo artístico



como uma categoria de distintas linguagens e motivador de outras noções e práticas.

3. Aqui e agora, novembro 2015

> O *Natya-Sastra* mostra que interdisciplinaridade artística não é um novo fenômeno nem para as teorias nem para as práticas de teatro. As trocas do La Fura com formas artísticas já interdisciplinares [ou indisciplinadas] (performance arte, música teatro ou dança teatro) reiteram que a demanda por uma crítica artística aberta e interdisciplinar não é tampouco um fenômeno da década de 1980. Entretanto, interdisciplinaridade artística ainda assalta especialidades apaixonadamente defendidas e zonas de conforto da crítica (QUEIROZ, 2001, p. 306).

Especializações monodisciplinares, protecionismos estéticos, hierarquias cristalizadas e zonas de conforto, de conformismo ou de acomodação críticas são suficientes para explicar em parte a persistente defasagem crítica em dialogar com hibridismos artísticos, mas são também totalmente insuficientes para seguir criticamente parte expressiva de produções artísticas contemporâneas contundentes há décadas.

Milton Santos cita a provocação de Bruno Latour ao perguntar “por que em nossa construção epistemológica não preferimos partir dos híbridos em vez de partir da ideia de conceitos puros?” (1991 apud SANTOS, 2012, p. 101). Para Ana Mae Barbosa:

> [...] os que foram educados nos princípios do alto modernismo, dentre eles a defesa da especificidade das linguagens artísticas, torna-se difícil a decodificação e a valoração das interconexões de códigos culturais e da imbricação de meios de produção e de territórios artísticos que caracterizam a arte contemporânea. [...] Nós, arte-educadores, ficamos perplexos com a riqueza estética das hibridizações de códigos e linguagem operadas pela arte hoje [...] Os professores, na



> ausência de parâmetros para esses novos fenômenos, obedecem aos valores dos críticos e curadores, entrevistadores de *talk shows,* jornalistas, etc., que em geral têm o mercado como valor dominante. A crítica interessada no artista é coisa rara em nossos dias (2008, p. 23-24).

Não só arte-educadores, mas acadêmicos ou críticos e teóricos, dentro e fora das universidades, também podem integrar a defasagem ante a produção hibridizada nas artes contemporâneas. Segundo Barbosa,

> [...] os artistas e agentes culturais hoje se formam principalmente nas universidades. A maioria delas ainda não percebeu que os currículos engessados pelas especialidades já não respondem às interconexões, interpenetrações e sincretismos gerados por valores culturais mais democráticos e pelas novas tecnologias. Do mesmo modo, poucas universidades se atualizaram no sentido de ampliação do seu repertório baseado no código europeu e norte-americano que sempre as dominou para incluir outros códigos culturais na educação de artistas e atores culturais.
> Portanto, queremos chamar a atenção para a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios que reclamam uma visão rearticuladora do mundo e de nós mesmos. (2008, p. 24-25).

A autora, diretora e cineasta Christiane Jatahy e sua Companhia Vértice de Teatro reacendem essa discussão nas artes e a reatualizam em nossos dias, com sua recente criação *E se elas fossem para Moscou?* (2014). Baseados em *As três irmãs,* de Anton Tchekhov, a peça e o filme (ou o filme-peça) *E se elas fossem para Moscou?* revelam questionamentos profundos sobre a existência humana e a necessidade de mudanças contra a estagnação da vida.

Para vivenciar completamente a experiência artística proposta pela Vértice e Jatahy, espectadores devem primeiramente optar pela sala de cinema



e/ou pelo teatro, assistindo em duas sessões distintas e na ordem escolhida, uma peça e um filme, que são realizados simultaneamente. Intercambiando fricções entre real e virtual e entre as duas linguagens distintas, as três protagonistas aparecem ao vivo na sala de cinema, assim como a plateia do filme é projetada no cenário da peça, cujo público também aparece na tela cinematográfica na outra sala. O presente do pai falecido no aniversário anterior da caçula Irina (Julia Bernat) é uma câmera, assim como o convidado (o *câmerator* Paulo Camacho) traz outra e o irmão único circula com outra. As três câmeras são tecidas na dramaturgia da peça e na edição cinematográfica de um novo filme em cada apresentação. A emocionante cena de despedida de Masha (Stella Rabelo) do marido que nos é apresentada em *close up* na película projetada é meticulosamente preparada no palco ao vivo, com câmera colocada e acionada pela personagem e atriz, que inclui o cristal chinês que não aparece em nossa visão de suas lágrimas no *zoom* na outra sala, na outra linguagem e/ou na outra recepção e fruição. As experiências cinematográfica e teatral se intercomplementam em uma fruição cuja potência é revitalizada pelas duas linguagens, que provocam surpresas e distintos entendimentos ou interpretações de parte do universo do filme e da peça, apresentado total na vivência dupla.

A realização cênico-cinematográfica coroa uma contínua e contundente pesquisa de Jatahy, que mescla arte, arquitetura, instalação e teatro em suas primeiras obras no século passado, e que, desde 2004, com a criação da Cia. Vértice, progressiva e radicalmente aumenta as inserções de vídeos, equipamentos e hibridização entre linguagens performativas e cinematográficas em suas montagens deste século. *Corte Seco* (2009) e *JULIA* (2011) são peças editadas ao vivo, com câmeras de segurança e cenas externas no entorno do teatro. O longa metragem *A falta que nos move* (2011), produzido a



partir da peça homônima (2005) e filmado em 13 horas ininterruptas por três câmeras, também gerou uma vídeo instalação ou performance cinematográfica com as 39 horas filmadas em três telas. Em qualquer momento da projeção tripla, se os espectadores olhassem o relógio, era a mesma hora que o ator ou atriz acabara de falar.

Os estudos e obras de Christiane Jatahy são objetos de outro artigo em andamento, cuja futura publicação deverá apresentar desenvolvimento menos superficial. Esta curta apresentação finalizando este artigo objetiva demonstrar que Jatahy e Vértice questionam e criam além dos limites entre teatro e cinema, real e virtual, realidade e ficção. Suas pesquisa e obra(s) nos revelam uma vez mais a potencialidade interdisciplinar ou indisciplinada revigorada em um outro além das disciplinas, um outro híbrido – o teatro cinema ou o cinema teatro, como postulei em mediação com a diretora em evento paralelo à estreia paulistana no Sesc Belenzinho. E isto significa mais material para outros labirintos práticos ou teóricos e para a história dos hibridismos nas artes e suas práticas indisciplinadas ou interdisciplinares.

Hibridismos ou interdisciplinaridades artísticas são categorias de linguagens responsáveis por poéticas singulares que ampliam e desafiam noções e possibilidades de práticas e teorias, territórios e fronteiras ou limites e modos de criação. De Bernini à Bausch, de Bharatamuni à Jatahy, do Paraladosanjos ao próximo híbrido que nos toque e nos transforme.

Referências:

ASCOTT, Roy. Arte emergente: interativa, tecnoética, e úmida. Trad. Cléria Maria Costa. In: *Anais do I Encontro Internacional de Arte e Tecnologia*. Brasília, Universidade de Brasília, 1999.



AUGÉ, Marc. *An Anthropology for Contemporaneous Worlds*. Trad. Amy Jacobs Stanford, California, Standford University Press, 1999.

BARBOSA, Ana Mae e AMARAL, Lilian. *Interritorialidades: mídias, contexto, educação.* São Paulo, Edições SESC SP, 2008.

BARTHES, Roland. *Image-Music-Text*, trans. Stephen Heath. New York, Hill and Wang, 1977.

FELDMAN, Soshana. *The Literary Speech Act: Don Juan with J. L. Austin or Seduction in Two Languages.* Ithaca, Cornell University Press, 1983.

FELICE, Attanazio di. Reinassance Performance: Notes on Prototypical Artistic Actions in the Age of the Platonic Princes. In: BATTCOCK, Gregory e NICKAS, Robert. *The Art of Performance.* New York, E. P. Duncan & Co., 1984.

GOLDBERG, RoseLee. *Performance Art: From Futurism to the Present.* London, Thames and Hudson, 1988.

HIGGINS, Dick. *A Dialectics of Centuries*. New York and Barton, Printed Editions, 1978.

KOSTELANETZ, Robert. *On Innovative Performance(s): Three Decades of Recollections on Alternative Theatre.* Jefferson and London, McFarland, 1994.

LISCHKA, Gerhard Johan. Performance Art/Live Art/Mediafication. *Discourse.* 14: 2. 1992.

ORTHOF, Geraldo. *Tradição e inovação, especialização e interdisciplinaridade no ensino das artes*. Brasília, Editora D., 1994.

PRONCKO, Leonard C. View from the West: a Theatre of Feast. In: BRANDON, James R. et al. *The Performing Arts in Asia.* Paris, UNESCO, 1971.

QUEIROZ, Fernando Antonio Pinheiro Villar de. Artistic Interdisciplinarity and La Fura dels Baus (1979-1989). Tese. Queen Mary College, University of London, 2001.



RANGACHARYA, Adya. *Introduction to Bharata's Natya-Sastra*. Bombay, Popular Prakashan, 1996.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo, Editora Universidade de São Paulo, 2012.

TAKKAR, B. K.. *On the Structuring of the Sanskrit Drama.* Ahmedabad, Saraswati Pustak Bhandar, 1984.

VATSYAYAN, Kapila Malik. Aesthetic Theories Underlying Asian Performing Arts. In: BRANDON, James R. et al. *The Performing Arts in Asia.* Paris, UNESCO, 1971.

VERMA, Jatinder. The Challenge of Binglish: Analysing Multi-cultural Productions. In: CAMPBELL, Patrick et al. *Analysing Performance: A Critical Reader*. Manchester and New York, Manchester University Press, 1996.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



Corpos e Gêneros Dançam na Escola: Possibilidades de Subversão na Educação

Alexandra de Castilhos Moojen[1]
Cristina Rolim Wolffenbüttel[2]
Martha Giúdice Narvaz[3]

[1] Especialista em Educação Musical pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Licenciada em dança pelo curso de graduação em dança - Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Nos anos de 2011 e 2013 foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES/UERGS, no qual desenvolveu pesquisas sobre educação e a construção de gênero na escola. No ano de 2014 passou a atuar como professora de dança da rede pública estadual do RS.

[2] Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Informática na Educação Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Coordenadora de Área-Música do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em Montenegro, da CAPES/UERGS. Coordenadora dos grupos de pesquisa registrados no CNPq/UERGS “Arte: criação, interdisciplinaridade e educação” e “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”. Presidente da Academia Montenegrina de Letras, ocupando a Cadeira nº 5. Assessora em Educação Musical na Secretaria Municipal de Educação de Prefeitura de Porto Alegre. Diretora Científica da Coleção Educação Musical, da Editora Prismas, de Curitiba.

[3] Graduada no Curso de Formação de Psicólogos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1987), mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005) e doutora em Psicologia (2009) nesta mesma universidade. Psicoterapeuta familiar e de casais (CEFI, 1995) com especialização na área da violência doméstica pela Universidade de São Paulo (2000), organizou e coordenou o Programa de Grupos Multifamiliares do Serviço de Atendimento Familiar do Hospital Materno-Infantil Presidente Vargas (1995-2003), onde desempenhou atividades como supervisora da formação em terapia familiar. Professora convidada de diversas instituições de ensino superior em Porto Alegre, desde outubro de 2010 é professora adjunta da Uergs, onde coordenou o Curso de Pedagogia do Campus Alegrete (2010-2012). Integrante do Conselho Superior da Universidade (2011-2013), coordenou a Avaliação Institucional (CPA 2012-2014) e coordena a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) da Uergs. Foi representante da Regional Sul do Observatório de Implantação da Lei Maria da Penha (2007-2008), pela ONG Coletivo, Feminino, Plural, representando atualmente a Uergs no Comitê Lilás, gestor das Políticas de Gênero do Estado do Rio Grande do Sul, no Conselho de Políticas para a População LGBT e no Movimento pelo Fim do Abuso e da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq "Gênero e Diversidades", tem experiência na área da Psicologia, da Educação e da Saúde Comunitária, atuando principalmente em duas Linhas de Pesquisa, "Gênero e Violência" e "Direitos Humanos e Políticas Públicas", nos seguintes temais: gênero, violência, abordagens comunitárias, educação, movimentos sociais, direitos humanos, políticas públicas, terapia familiar e saúde coletiva.

MOOJEN, Alexandra de Castilhos; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; NARVAZ, Martha Giúdice. Corpos e Gêneros Dançam na Escola: possibilidades de subversão na Educação. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.131-152, ano 17, nº 34, agosto/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 20 de dezembro de 2017.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



Resumo: Esta pesquisa envolveu a iniciação à docência em dança com foco nas questões de gênero em uma escola em Montenegro/RS. Partiu das questões: Como se estabelecem as relações de gênero na escola? Como a direção e o corpo docente da escola se posicionam em relação a tais questões? Quais políticas públicas educacionais tratam do tema? Como a dança pode contribuir para o debate sobre gênero na escola? O objetivo foi analisar os discursos e as práticas em relação ao gênero na escola. A metodologia incluiu a abordagem qualitativa e a observação participante. Os resultados revelaram discursos e práticas estereotipadas quanto aos gêneros, destacando-se a discriminação e criminalização quanto às posturas das meninas na escola, justificando possíveis abusos que as mesmas possam sofrer.

Palavras-chave: Gênero. Dança na Escola. Discriminação Sexual. PIBID/UERGS.

Bodies and Genres Dance in the School: possibilities of subversion in Education

Abstract: This research involved the initiation of teaching in dance, mainstreaming gender issues in a school in Montenegro/RS. She started from the questions: How are gender relations established in school? How do the direction and faculty position themselves? What educational public policies address the issue? What specific dance content contributes to the gender debate in school? The objective was to analyze how the gender relations in the school are established. The methodology included the qualitative approach and participant observation. The results revealed positions of discrimination and criminalization regarding the positions of girls, justifying possible abuses that they may suffer.

Keywords: Gender Studies. Dance at School. Sexual Discrimination. PIBID/UERGS.

Introdução

O objetivo deste trabalho é o de discutir sobre as possibilidades de subversão oferecidas por práticas como a dança no que tange à desconstrução das normas estereotipadas de gênero encontradas ainda hoje no ambiente escolar. Apresentamos resultados de uma investigação realizada em uma escola pública estadual, desenvolvida na Unidade em Montenegro, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Foi realizado através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), além de integrar o Grupo de Pesquisa “Arte: criação, interdisciplinaridade e educação” (CNPq/UERGS), localizado na mesma cidade.

Durante nossa inserção na escola por meio do referido Projeto, quer seja nas aulas de Artes, de Educação Física, nos recreios e demais tempos e espaços da escola, observamos situações que, ainda na atualidade,



reproduzem valores estereotipados sobre masculino e feminino tal como socialmente instituídos ao longo dos séculos em nossa cultura, sobretudo no que tange aos discursos de culpabilização das mulheres e das meninas diante das situações que envolvem o corpo e a sexualidade.

A categoria "gênero" como referência para estudar as relações entre os sexos foi introduzida pela historiadora feminista Joan Scott em meados do século XX, significando o elemento constituído das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. Tais diferenças são determinantes para a construção do gênero através de um longo trabalho histórico e cultural, exercendo assim forte influência sobre os indivíduos. Haveria, assim, uma representação e estereótipos de feminilidade e de masculinidade impostas direta ou indiretamente ao indivíduo ao longo da vida, sendo que a família e a escola têm importante papel nesta construção (LOURO, 2011).

Assim, o conceito clássico de gênero entende que, sobre o sexo biológico e reprodutivo, é construído o gênero, sistema de características psicológicas e culturais que marcam diferenças entre homens e mulheres. A dimensão cultural do gênero, em oposição ao seu aprisionamento à biologia, foi enunciada já em 1949, por Simone de Beauvoir, quando publicou "*O segundo sexo*". O deslocamento do discurso de naturalização da condição feminina em direção à construção cultural do gênero aparece na máxima clássica de Beauvoir: "Não se nasce mulher, torna-se mulher" (NARVAZ, 2010, p.175).

Emergiram daí algumas inquietações organizadas então como foco de nossa investigação: Como se estabelecem as relações de gênero na escola na atualidade? Como a direção e o corpo docente da escola se posicionam em relação a estas questões? Quais políticas públicas educacionais tratam do tema e de que forma? Como a dança pode contribuir para o debate sobre as normas de gênero na escola? Buscamos, assim, contribuir com a reflexão sobre as situações de discriminação e violência de gênero no ambiente escolar.



Metodologia

A metodologia utilizada para esta investigação pressupôs a abordagem qualitativa, sendo o método a observação participante. A técnica para a coleta dos dados foi a organização de um diário de campo, no qual foram anotadas informações do cotidiano escolar, com especial atenção às questões de gênero, a partir das quais foram elaboradas as análises.

Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa, abordagem escolhida para esta pesquisa, pode se apresentar com diferentes significados, de acordo com o complexo campo histórico existente, bem como a diversidade de cada contexto. Nessa perspectiva, pode-se entender genericamente a pesquisa qualitativa como:

> [...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Denzin e Lincoln (2006) destacam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo. Nesse sentido, investigações nessa perspectiva estudam os objetos de suas pesquisas nos cenários nos quais os fatos ocorrem, tendo em vista entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados conferidos a eles por parte dos participantes das investigações (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Os autores também esclarecem que:

> [...] a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla



> variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Como método para a pesquisa, foi utilizada a observação participante. Este método possibilita uma inserção mais densa nas práticas e representações vivenciadas pelos grupos sociais pesquisados. É possível acompanhar, de modo mais próximo, os eventos da investigação. As incursões constantes nas situações cotidianas permitem a decodificação dos imaginários, vocabulários, símbolos, entre outras informações, que permitem as inferências necessárias à pesquisa.

De acordo com Whyte (2005), a observação participante implica um processo longo. O(a) pesquisador(a) não conhece antecipadamente o território a ser pesquisado. Além disso, a pesquisa participante supõe uma interação entre pesquisador(a) e pesquisado, implicando o saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa (WHYTE, 2005).

As observações realizadas no ambiente escolar foram organizadas em um diário de campo. Segundo Charlon (2010), o diário de campo é um

> [...] suporte e instrumento de trabalho de antropólogos, se justifica enquanto material que contém uma base documental de trabalho, isto é, uma escritura que põe em cena o pesquisador, investimento do “eu” no discurso, sua implicação nas observações e na construção do texto etnográfico. (CHARLON, 2010, p.86).

Após a constituição do diário de campo, foi feita a análise de conteúdo dos registros de forma a responder às questões de pesquisa. O lócus desta investigação foi uma escola pública estadual da cidade de Montenegro, na qual foram desenvolvidas as atividades do projeto do PIBID/CAPES/UERGS.



Resultados da Pesquisa, Reflexões e Análise dos Dados

Relações de Gênero na Escola

Ao entrar na escola é possível observar que toda a sua estrutura está mergulhada na tarefa de ensinar conteúdos, disciplina e realizar o desenvolvimento social e humano dos estudantes, o que aparece desde o projeto político-pedagógico, a merenda, a disposição das salas de aula, até as informações disponibilizadas em suas paredes. Assim, a primeira informação encontrada na porta da entrada da escola em questão foi um cartaz que apresentava os seguintes dizeres:

> Atenção! É proibido o uso de shorts, minissaias, tops ou blusas curtas como uniforme escolar. Direção. (DIÁRIO DE CAMPO, 2011, p.1).

Ao questionar o motivo do cartaz, foi informado sobre a grande dificuldade que a escola tem de lidar com as meninas que vestiam roupas muito curtas, e que isso gerava grande alvoroço na relação entre os meninos e meninas, dentro da escola.

O conteúdo do cartaz gerou uma situação de revolta durante uma aula de Ensino Religioso, na turma de 7ª série, em um dia de altas temperaturas na cidade. A professora responsável pelo apoio pedagógico entrou na sala para dar um aviso. Informou que havia alunas entrando com *shorts* na escola e que esta não era uma roupa apropriada para vir para a escola. Para complementar o recado, a professora utilizou outras palavras:

> Piriguete, praia, rio, não! Vai voltar para casa. [...] Barriga de fora é para quem pode botar. Não é para qualquer um. Os meninos, também. Bermuda no meio da perna. Não pode saltar as gorduras da perna. [...] Daqui a pouco os guris começam a incomodar e as gurias acham ruim. (DIÁRIO DE CAMPO, 2012, p.8).



Nota-se que o que se apresenta para análise é a postura das docentes perante o tema. Ao conversar com a professora responsável pelo apoio pedagógico, ela argumentou que é necessário falar uma língua que os alunos entendem. A professora regente da turma argumentou:

> As meninas são piores em todos os sentidos. Os meninos são agitados, mas as meninas que deixam eles assim. (DIÁRIO DE CAMPO, 2012, p.9).

Esta é uma típica situação de criminalização das meninas perante situações de abuso moral, psicológico e sexual. Na sociedade, é senso comum colocar a culpa nas mulheres pelas situações de abuso sofridas, seja pela roupa que vestem, pelo horário que saem à rua, ou pelas suas companhias. E, aqui, nota-se o exemplo da reprodução destes valores já desde o Ensino Fundamental. Ao refletir sobre este tipo de atitude em ambientes escolares, encontramos suporte em Dinis (2008). Conforme o autor,

> [...] o/a educador/a será confrontado/a com a própria sexualidade. Assim, parece que a dificuldade da/do docente em tematizar a diversidade sexual também possa ser uma dificuldade em lidar com a sua própria sexualidade e com as múltiplas possibilidades de obter prazer. Ou seja, pensar a questão da homossexualidade pode ser um convite para que o/a educador/a possa olhar para sua própria sexualidade e pensar a construção histórico-cultural de conceitos como heterossexualidade, homossexualidade, questionando a heteronormatividade que toma como norma universal a sexualidade branca, de classe média e heterossexual. (DINIS, 2008, p.483-483).

Esta não é uma questão que se restringe a uma situação escolar, mas representa o que está acontecendo no mundo nos últimos 30 anos. Conforme o Mapa da Violência no Brasil, embora tenham ocorrido alguns avanços com a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), por exemplo, ainda assim, são contabilizados cerca de 4,8 assassinatos a cada 100 mil mulheres, número que



coloca o Brasil no 5º lugar no ranking de países nesse tipo de crime. Dos 4.762 assassinatos de mulheres registrados em 2013 no Brasil, 50,3% foram cometidos por familiares, sendo que em 33,2% destes casos, o crime foi praticado pelo parceiro ou ex-parceiro. Essas quase cinco mil mortes representam 13 homicídios femininos diários em 2013 (WAISELFISZ, 2015). Portanto, ainda há muito que avançar, em se tratando de políticas públicas, e, sem dúvidas, na educação para a diminuição desta violência.

Nas observações realizadas nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, os meninos praticavam futebol sem camiseta, o que não era objeto de preocupação ou de repreensão. No diário de campo foi registrado o seguinte:

> Continua o cartaz falando sobre a roupa na entrada da escola. E os meninos continuam podendo jogar futebol sem camisa. A escola não tem uniforme obrigatório. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013, p.12).

Essa situação ressalta um debate muito importante para a vida de mulheres e jovens. Um caso que ficou conhecido no ano de 2009, em São Paulo, foi o de uma jovem estudante, chamada Geisy Arruda, que foi hostilizada e humilhada nas dependências da Universidade Bandeirante de São Paulo, por utilizar um vestido curto. A aluna teve que ser escoltada pela polícia para conseguir sair da universidade. A jovem foi expulsa desta universidade sob o argumento de ter uma atitude inadequada[4].

A este respeito, Carvalho (2009) elucida:

> [...] a violência é um fenômeno masculino: a população carcerária é majoritariamente constituída de homens. Outros fenômenos, como violência doméstica, abuso sexual, prostituição infantil, gravidez na adolescência, fuga da paternidade e sobrecarga materna decorrem da assimetria de

[4]http://noticias.r7.com/educacao/noticias/uniban-anuncia-expulsao-de-aluna-que-usou-vestido-curto-20091107.html. Acesso em 30/01/2017.



> gênero, mais especificamente da naturalização e da aceitação passiva de noções corriqueiras acerca da agressividade e sexualidade exacerbadas e incontroláveis dos homens. (CARVALHO, 2009, p.30).

O que ocorre na escola e no exemplo descrito demonstra a naturalização da violência como fruto de uma construção cultural. Homens podem até andar sem camisa, mas as mulheres devem se resguardar e não expor seus corpos. A postura da professora regente da turma, ao colocar a atitude dos meninos como consequência do comportamento das meninas, é uma demonstração desta naturalização da agressividade e da sexualidade masculina, como foi apontado pela autora.

Diversos trabalhos vêm sendo desenvolvidos no intuito de instrumentalizar os profissionais da educação da rede pública de ensino no desenvolvimento de projetos pedagógicos que criem uma política de valorização da diversidade a partir da articulação entre relações de gênero, étnico-raciais e de diversidade de orientação sexual. Em âmbito federal, as ações de formação protagonizadas pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), do Ministério da Justiça e Cidadania, têm realizado ações neste sentido. Conforme o site do Governo Federal, a SPM tem atuado com vistas a "desconstruir os estereótipos de gênero presentes na sociedade brasileira, bem como de promover e dar visibilidade a ações culturais feitas por mulheres". Deste modo, os "programas e ações buscam sensibilizar a juventude, pesquisadoras/es e professoras/es para a promoção da igualdade e do respeito entre meninos e meninas em todos os níveis de escolarização". Entende-se, nesta perspectiva, que a "escola é um espaço estratégico e importante na vida dos jovens. Por isso, é fundamental inserir o debate sobre a igualdade de gênero no espaço escolar e incentivar mudanças nas práticas pedagógicas"[5].

[5] http://www.spm.gov.br/assuntos/educacao-cultura-e-ciencia.



Na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, desenvolvem-se, desde o ano de 2011, diversos programas que visam à desconstrução dos estereótipos de gênero e o combate a todas as formas de violência contra as meninas e as mulheres, por meio de projetos de pesquisa e de extensão que abordam tal temática.

Assim, analisando a situação educacional, observa-se que a opinião daquela professora não é uma fala isolada dentro da escola. Muitos professores/as trilham o mesmo caminho, quando analisam os motivos dos problemas de rendimento escolar das alunas:

> [...] outro argumento que parece ser recorrente quanto a problemas de rendimento de estudos para meninas seria terem um "aguçamento" maior quanto à sua sexualidade. Para alguns/mas professores/as, as meninas despertariam sexualmente antes que os meninos, daí elas serem tidas com frequência como bem mais "atiradas", ou seja, são elas que tomam a iniciativa nos relacionamentos amorosos ou sexuais, o que acarretaria prejuízos aos seus estudos. Por outro lado, nenhuma referência é feita aos meninos no que diz respeito à relação direta entre prejuízo nos estudos e envolvimento sexual. (CARRARA *et al,* 2009, p.96).

Estas opiniões são de cunho moral e demonstram uma preocupação com o fato de as meninas não reproduzirem efetivamente o imaginário moralista sobre o comportamento feminino, não sendo mais recatadas, puras, inocentes, sem iniciativa e experiências sexuais (CARRARA *et al*, 2009).

Outra observação realizada durante uma aula de Educação Física foi o modo como os garotos encaram a presença de uma colega em um dos jogos de futebol. Inicialmente a aula já está estruturada conforme a ordem de gênero, sendo que os meninos jogam futebol, enquanto as meninas jogam vôlei ou apenas conversam. Em uma das aulas, uma aluna se colocou em campo para



jogar futebol com os meninos. Eles não a expulsaram do jogo, mas foi nítida sua pouca participação, tendo maior domínio da bola somente quando ela mesma roubava de algum dos colegas. No restante do tempo, sua presença foi ignorada durante o jogo (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Sobre o mesmo tema, durante a aula de Educação Física da 8ª série, duas alunas reclamaram com a professora que os meninos não deixavam elas entrarem em nenhum dos times. Eles argumentavam que elas jogavam mal. Após a intervenção da professora, as alunas entraram em campo. Uma terceira aluna pediu para participar e desta vez os garotos chamaram-na para um dos times com empolgação. Após certo tempo, uma das alunas saiu do jogo argumentando que os colegas jogavam somente entre eles e que passavam a bola somente para a última menina que entrou no jogo porque somente ela jogava bem (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

As duas situações demonstram como uma prática descuidada sobre os conteúdos escolares pode originar divisões sexistas durante a aula, pois em nenhuma aula existe uma divisão de conhecimento por gênero. Mas, nas aulas observadas, optou-se pela manutenção de uma prática sexista reproduzida fora dos muros da escola. O que contribui para a conservação do *status quo*, quando não é oportunizada e incentivada a prática do esporte futebol pelas meninas, impedindo-as de desenvolver esta habilidade em igual nível que os meninos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental para Educação Física (BRASIL, 1997) tratam das diferenças entre meninos e meninas da seguinte forma:

> [...] particularmente no que diz respeito às diferenças entre as competências de meninos e meninas deve-se ter um cuidado especial. Muitas dessas diferenças são determinadas social e culturalmente e decorrem, para além das vivências anteriores de cada aluno, de preconceitos e comportamentos estereotipados. As habilidades com a bola, por exemplo, um dos objetos centrais da cultura lúdica, estabelecem-se com a



> possibilidade de prática e experiência com esse material. Socialmente essa prática é mais proporcionada aos meninos que, portanto, desenvolvem-se mais do que meninas e, assim, brincar com bola se transforma em "brincadeira de menino". (BRASIL, 1997, p.59).

Cabe à escola ter consciência sobre esta situação e criar mecanismos de superação destes estereótipos, dissolvendo os estigmas do que é "brincadeira de menino e brincadeira de menina". Pois, é necessário destacar que o conceito de gênero visa expor o caráter construído do que é atribuído a homens e mulheres como próprio e natural. Quer dizer, é imperativo contrapor a biologização como justificativa das diferenças sociais entre os sexos e reconhecer que a forma como as características sexuais são representadas, valoradas e reproduzidas em um determinado território e momento histórico é que constituem, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade (LOURO, 2011).

Nesse sentido, a problematização do que se pensa e o que se diz sobre cada um dos sexos importa para a superação do discurso dominante que atribui às mulheres o espaço do privado (da casa, da família), o cuidado, o ato de maternar, a motricidade fina, o rosa, o não exercício da sua sexualidade, etc; e, ao homem, o espaço público, a rua, a oratória, o político, a agressividade, a sexualidade exacerbada, a guerra, o azul, o futebol, etc.

Neste sentindo, Carvalho (2009) destaca o papel transformador do docente quando atento às questões de gênero na escola:

> [...] a formação docente e as práticas pedagógicas sensíveis à problemática de gênero atentam para a construção e desconstrução de representações (significados e valores denominados masculinos ou femininos) e sujeitos/identidades de gênero (como ser menino ou menina, homem ou mulher) em diferentes contextos educativos. Admite-se, a educação, os processos escolares e as ações docentes influenciam a equidade ou iniquidade de gênero e, inversamente, que o gênero impacta as experiências, os resultados educacionais. (CARVALHO, 2009, p.31).



Para a autora, quanto maior for a habilidade de docentes em perceber as diferenças, potencialidades e dificuldades que transitam nas relações de gênero estabelecidas na escola, melhores serão os resultados no processo de ensino-aprendizagem. Esta probabilidade pode ser alargada perante os diferentes grupos étnicos e de classe que, ao instituir relações mais humanitárias dentro da escola, poderiam se beneficiar das oportunidades educacionais e qualificar o seu desempenho escolar (ADAMS, 2004).

Outra situação à qual é necessário dar atenção é como as tarefas desenvolvidas em aula são divididas e, atrelado a isso, reconhecer em que momento a reprodução da divisão sexual do trabalho entra em sala de aula.

Em observação realizada em uma aula de Artes, da 7ª série, observei que, ao término da aula, foi solicitado que os estudantes limpassem a sala antes de saírem, recolhendo os restos de materiais, limpando as classes e varrendo o chão. A professora perguntou para o grande grupo quem iria contribuir com a limpeza naquele dia e, neste momento, somente as meninas se manifestaram. Assim, durante os últimos 10 minutos da aula, as meninas ficaram dentro da sala de aula, com a vassoura na mão, ajudando a professora a organizar e limpar a sala, enquanto que os meninos ficaram na parte de fora da sala, jogando bola (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Este pode ser apenas um exemplo da divisão sexual do trabalho que inicia dentro da família, onde, na maioria, vemos as mulheres, mães, avós, ou tias realizando as tarefas domésticas, cuidando dos filhos e dos idosos, enquanto que os homens, quando estão dentro de casa, não se envolvem nestas atividades. Tal prática, que direciona as meninas para um lugar de reconhecimento sobre o que é próprio do feminino – ou seja, as tarefas domésticas – reproduz dentro da escola as normas de gênero, sem nenhum questionamento ou problematização sobre como o espaço da aula foi ocupado, movimentado, sujo e bagunçado de forma coletiva por meninos e meninas,



sendo que somente elas parecem se sentir responsáveis pela prática de limpeza e organização deste espaço.

Dentro de casa ocorre da mesma forma, quando os homens não reconhecem a sua contribuição na produção da sujeira e não se sentem responsáveis pela sua limpeza. E, quando a fazem, esta ação é sempre apontada como uma ajuda às mulheres, pois a limpeza da casa é "sua" responsabilidade.

Freitas (2007), a este respeito, explica que

> [...] a divisão sexual do trabalho determina histórica e culturalmente, não apenas destina os homens à esfera produtiva e as mulheres à esfera reprodutiva, como também atrela os primeiros às funções de maior valor social. Assim, esse conceito se baseia em dois princípios: o da separação (trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o da hierarquia (os trabalhos de homens são mais valorizados socialmente). (FREITAS, 2007, p. 10).

O princípio da separação, apresentado pela autora, explica como certos tipos de trabalho, tais como doméstico, enfermagem, docência, entre outros, se caracterizam como atividades femininas e que, não por acaso, permanecem no âmbito do cuidado. Quanto aos homens, os vemos ocupando os espaços políticos, engenharias, medicina e altos cargos diretivos, ficando no âmbito da criação e dos espaços públicos.

A divisão sexual do trabalho, no que tange ao tema do trabalho doméstico, contribui significativamente para que as mulheres sofram com o acúmulo de tarefas, resultando uma tripla jornada de trabalho.

A respeito da divisão sexual de trabalho, Rapkiewicz (1998) explica que

> [...] apesar da participação cada vez maior das mulheres na esfera dita produtiva, o senso comum lhes atribui uma certa incompetência na área científica e tecnológica. Esses domínios, e em particular a tecnologia, são considerados coisas de homem. [...] Se ainda hoje o senso comum considera, em certa medida, o domínio tecnológico como sendo masculino, o constante aumento da participação feminina em certas profissões demonstra que a origem do



> problema não é natural. As diferenças entre os sexos são constituídas em diferentes esferas como a família, a escola e o mercado de trabalho. [...] A informática parece oferecer maiores oportunidades às mulheres do que outros ramos, como a engenharia, por exemplo. (RAPKIEWICZ, 1998, p. 171-197).

Por uma Política de Superação

Nos últimos dez anos foram diversas as formulações realizadas sobre a temática de gênero. Em relação às políticas públicas, uma delas foi a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), através da Lei 10.683 de 2003. De acordo com o texto da Lei, no artigo 22:

> À Secretaria de Políticas para as Mulheres compete assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas para as mulheres, bem como elaborar e implementar campanhas educativas e antidiscriminatórias de caráter nacional, elaborar o planejamento de gênero que contribua na ação do governo federal e demais esferas de governo, com vistas na promoção da igualdade, articular, promover e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação de políticas para as mulheres, promover o acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem ao cumprimento dos acordos, convenções e planos de ação assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à igualdade entre mulheres e homens e de combate à discriminação, tendo como estrutura básica o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, o Gabinete, a Secretaria-Executiva e até 3 (três) Secretarias. (BRASIL, 2003).

A partir disso, várias publicações e ações de formação continuada para professores vêm sendo oferecidas em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), através de Estudos a Distância (EAD).

Juntamente às ações da SPM, pode-se apontar a contribuição dos temas transversais integrantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O debate das relações de gênero integra as orientações do tema transversal:



Orientação sexual. Na definição sobre o tema apresenta de forma íntegra a relação política, cultural, psicológica e biológica com que o tema da sexualidade é atravessado e, neste sentido, a construção social do que é ser homem e mulher agrega a formação da identidade do indivíduo e se refere à construção de gênero tratada até aqui. Além disso, pela primeira vez, o corpo é apresentado como protagonista da construção deste conhecimento e apresenta a necessidade de autoconhecimento como central para o desenvolvimento da sexualidade e da sua identidade. De acordo com os PCNs

> [...] nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de "relações de gênero". Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança. (BRASIL, 1997, p. 296).

O reconhecimento de que qualquer conhecimento -- tanto matemática, português, literatura, arte, etc.-- se dá no corpo é importante para compreender que não é possível esquecer que, junto com o desenvolvimento do pensamento racional e lógico, vem a necessidade do desenvolvimento integral do indivíduo, nas suas diversas faces e complexidade, apontados dentro do sistema educacional brasileiro como temas transversais aos conhecimentos prioritários trabalhados na escola.

Insere-se, aqui, a contribuição da dança, através dos seus conhecimentos específicos, reconhecendo que o corpo é a sua matéria-prima,



seu produtor e receptor, lugar de inscrição das construções de gênero (LOURO, 2011).

A Contribuição da Dança para a superação das estereotipias de Gênero ou Corpo, gênero e dança na escola: outras inscrições possíveis

Pensar a contribuição da dança para a escola não é tarefa fácil, partindo do reconhecimento dos inúmeros preconceitos que este conhecimento sofre dentro da escola. A conquista de um espaço apropriado para ministrar as aulas e a aceitação de que a prática em dança não é silenciosa -- que muitas vezes é confundida com "bagunça" – é um desafio para quem trabalha com dança e acredita na importância do trabalho corporal na escola.

Fortin (2004) pondera que dança, para o senso comum, é a dança feminina, que constrói o imaginário estereotipado de muitas meninas sobre corpos e formas de belas bailarinas, jovens, magras, longilíneas e, consequentemente, felizes. Segundo ela, da mesma forma que os demais conhecimentos, a dança pode ser ensinada por caminhos tradicionais, hierárquicos, que prezem pela reprodução e opressão das diferenças ou, ainda, como apresenta a autora, pode ser ensinada por outros caminhos que valorizem a experiência individual como fonte de saber, práticas que questionem a hierarquização do corpo e que tenham como base uma pedagogia que subverta as relações de poder estabelecidas. Neste sentido, a dança pode contribuir na superação dos ditames normativos e hierárquicos de gênero, desconstruindo suas premissas, ou ser mais um dispositivo de reprodução de estereótipos e preconceitos já existentes, o que dependerá das escolhas metodológicas e das filiações ideológico-teóricas escolhidas pela escola e pelos(as) docentes.

Há várias práticas em dança contemporânea que, somente pela sua experiência, já subvertem a própria questão metodológica, pois ocorrem em um espaço efetivo de singularidade e de troca de metodologias participativas mais



horizontais e não hierárquicas, que borram o tradicionalmente instituído e que podem favorecer diversas desconstruções, destacando-se aqui as normas de gênero. É o que ocorre no caso do "Contato Improvisação", uma prática de movimento iniciada em 1972 pelo americano Steve Paxton, que integra o movimento da dança pós-moderna. O objetivo deste método era romper com os padrões de espaço, música e técnica em dança, borrando as fronteiras das linguagens da dança, música e artes visuais. A arte deveria estar nas ruas e aproximar cada vez mais o público da obra artística, resgatando a humanidade do próprio artista, exposto como um ser humano como outro qualquer (MUNIZ, 2011).

No "Contato Improvisação", o movimento se desenvolve pela forma improvisada baseada na comunicação entre dois corpos em movimento que estão em contato físico. Conforme Faria (2013), o Contato improvisação foi criado nos Estados Unidos, na década de 1970, e

> [...] tornou-se uma importante ferramenta que pode ser utilizada como estratégia de preparação corporal. Este trabalho busca identificar as origens históricas e as influências sofridas pelo Contato Improvisação na construção de um pensamento coreográfico libertário, o qual busca desfazer fronteiras, em busca da liberdade do movimento sem hierarquias, distinções de gênero ou de classe social. Com propostas claras, o Contato Improvisação auxilia a todos os artistas interessados na busca de um movimento expressivo que prepara o corpo para diferentes possibilidades artísticas. (FARIA, 2013, p. 89).

A prática do "Contato Improvisação" combina o movimento em relação ao peso dos corpos, gravidade e aos momentos de inércia. O corpo, a fim de abrir-se a essas sensações, aprende a liberar a tensão muscular em excesso e abandonar as expectativas e, assim, experimentar o fluxo natural do movimento (FARIA, 2013). Ações de rolar, deslizar, empurrar, ceder, apoiar, ficar de cabeça para baixo, confiar e dar peso ao outro fazem parte da prática desta dança. Além disso, todas as ações desta dança são praticadas em



relação ao outro e não há diferenças entre os corpos. Todos podem praticá-la, independente de sexo, gênero, etnia ou classe social. Conforme Almeida (2015)

> [...] a improvisação como meio de expressão em cena, além de incentivar o trabalho de colaboração por meio da proximidade com as técnicas somáticas, tem favorecido a longevidade dos bailarinos no palco, como é o caso de Anna Halprin, Steve Paxton e Nancy Stark Smith, para citar alguns exemplos. No caso do Contato Improvisação, essa prática é difundida num espírito comunitário bastante flexível no que diz respeito ao ensino da técnica e aos modelos dos corpos. (ALMEIDA, 2015, p.16).

Neste sentido, o Contato Improvisação contribui com o questionamento inicial deste texto, dissolvendo os papéis ocupados por meninos e meninas dentro da escola e na sociedade, pois os argumentos baseados na biologia para as definições dos lugares e das possibilidades dos gêneros não se aplicam. Homens e mulheres, de quaisquer gêneros, sustentam, acolhem e empurram-se, independentemente do tamanho ou peso. Além disso, não há vozes de comando. A dança ocorre no intenso diálogo entre corpos. Gil (2001) explica:

> A <<Cabeça-a-Cabeça>> põe em contacto duas cabeças. A superfície de contacto é idêntica para os dois pares (como em todo o movimento de CI). <<Através do ponto de contato na Cabeça-a-Cabeça, cada bailarino pode sentir a "*small dance*" da outra pessoa. É a observação directa e a experiência do movimento inconsciente do espírito (*unconscious movement-mind)* do outro. Cada bailarino está consciente de que a sua "*small dance"* está a ser sentida pelo outro. É uma conexão complexa, que parece implicar múltiplos níveis (sensorial, mental e reflexo), e que nasce do contato de duas cabeças. É a introdução e o modelo do tacto agindo no corpo inteiro. (GIL, 2001, p. 136).

Considerações Finais



Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e participante do Grupo de Pesquisa “Arte: criação, interdisciplinaridade e educação” (CNPq/UERGS), da Unidade de Montenegro, buscou investigar como são veiculados os discursos de gênero em uma escola pública estadual na cidade de Montenegro/RS.

Durante observações nas aulas de Artes, Educação Física, recreios e demais tempos e espaços da escola, foram observadas situações que reproduziam valores estereotipados e binários, socialmente instituídos ao longo dos séculos sobre homens e mulheres. Destacam-se aqui, dentre os resultados encontrados, os posicionamentos discriminatórios, por parte de docentes, quanto às roupas utilizadas pelas meninas, a destinação de tarefas ditas “femininas” para as meninas e tarefas “masculinas” para os meninos.

Tais situações remetem à típica normatização estereotipada de gênero imposta pela socialização desigual e sexista inscrita em diversas práticas, destacando-se, aqui, determinadas práticas escolares que engendram a banalização e naturalização das discriminações contra o feminino, desvelamento ao que buscamos contribuir com o presente trabalho.

Referências:

ADAMS, C. Docentes como agentes de mudança. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (Orgs.). *Educar para a igualdade:* gênero e educação escolar. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

ALMEIDA, M. (Org***). A cena em foco:*** artes coreográficas em tempos líquidos. Brasília, Editora IFB, 2015. Disponível em http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/download/363/145. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

BRASIL. *Educação, cultura e ciências.* Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Ministério da Justiça e Cidadania. Disponível em http://www.spm.gov.br/assuntos/educacao-cultura-e-ciencia. Acesso em 30 de janeiro de 2017.



___. Lei 10.683 de 28 de maio de 2003. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências, 2003.

____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais.* Brasília. MEC/SEF, 1997.

CARRARA, S.; HEILBORN, M.; ARAÚJO, L.; ROHDEN, F.; BARRETO, A.; PERREIRA, M. (Orgs.). *Gênero e diversidade na escola:* Formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdos – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CARVALHO, M. Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na formação docente. In: TEIXEIRA, A. B.M; DUMONT, A. (Orgs.*) Discutindo relações de gênero na escola:* reflexões e propostas para a ação docente. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Belo Horizonye, MG: GSS; FUNDEP, 2009.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Marcas de gênero na escola: sexualidade, violência e discriminação – representações de alunos e professores. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (Orgs.). *Educar para a igualdade:* gênero e educação escolar. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

CHARLON, M. de L. P. Os cadernos de campo de Roger Bastide. *História: Questões & Debates,* Curitiba, n. 53, p. 85-119, jul./dez. 2010. Editora UFPR. Disponível em http://revistas.ufpr.br/historia/article/viewFile/24118/16149. Acesso em 29 de janeiro de 2017.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educ. Soc.,* Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acessado em 28 de outubro de 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2ª ed., 2006.

FARIA, Í. R. O Contato improvisação: bases históricas para um processo de criação. *Arterevista,* São Paulo, v. 1., n.1, jan/jun 2013, p 89-106. Disponível em http://www.fpa.art.br/fparevista/ojs/index.php/00001/article/view/7. Acesso em 30 de janeiro de 2017.

FORTIN, S. Transformação de práticas de dança. In: PEREIRA, R.; SOTER, S.(Orgs.) *Lições de dança 4,* Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

MOOJEN, Alexandra de Castilhos; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; NARVAZ, Martha Giúdice. Corpos e Gêneros Dançam na Escola: possibilidades de subversão na Educação. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.131-152, ano 17, nº 34, agosto/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 20 de dezembro de 2017.



FREITAS, T. V. O cenário atual da divisão sexual do trabalho. In: SILVEIRA, Maria Lúcia; FREITAS, Taís V.(Orgs.), *Trabalho, corpo e vida das mulheres:* crítica à sociedade de mercado. São Paulo: SOF, 2007.

GIL, J. *Movimento total:* o corpo e a dança. Relógio D'água Editores, Novembro 2001.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. 13. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

MUNIZ, Z. Rupturas e procedimentos da dança pós-moderna. *Revista "O Teatro Transcende" do Departamento de Artes* – CCE da FURB. Blumenau, v. 16, n. 2, p. 63-80, 2011. Disponível em http://proxy.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/2688. Acesso em 30 de janeiro de 2016.

NARVAZ, M. G. *Gênero:* para além da diferença sexual- Revisão da Literatura. Aletheia, 2010, (Mayo-Agosto). Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.01?id=115020838014ISSN. Acesso em: 03 Nov 2016.

PAXTON, S. *Material for the spin:* a movement study. Brussels: Contredanse, 2008.

PLANALTO, *Lei nº 10. 683/2003.* Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.683.htm, acessado em 27/08/2013.

RAPKIEWICZ, Clevi Helena. "Informática: domínio masculino". In: *Cadernos Pagu:* gênero, tecnologia e ciência. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, nº 10, 1998. p. 169-200.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2015:* homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde – Organização Mundial da Saúde. OPAS/OMS, 2015. Disponível em http://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/MapaViolencia_2015_homicidiodemulheres.pdf. Acesso em 30 de janeiro de 2016.

WHYTE, William Foote. *Sociedade de esquina:* a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



Artes híbridas em cena: Processos artísticos e pedagógicos em um curso técnico de teatro

Diego Ebling do Nascimento[1]

Resumo: Este trabalho busca refletir sobre as manifestações artísticas híbridas nos processos artisticopedagógicos de um curso técnico de teatro. Como estratégia metodológica foi realizado um estudo de caso em uma instituição de ensino particular no município de Curitiba. Em um primeiro momento é evidenciado o que os(as) professores(as) da escola entendem pelo conceito de artes híbridas. Todos eles(as) apresentaram clareza na definição do conceito. Identificamos que a escola trabalha em uma perspectiva interdisciplinar e busca uma formação que dê ferramentas para os(as) alunos(as) serem artistas mais completos, experienciando outras linguagens artísticas além do teatro.

Palavras-chave: Artes híbridas; Teatro; Processos artisticopedagógicos.

Hybrid arts in scene: Artistic and pedagogical processes in a technical course of theater

Abstract: This work thinks about the hybrid art forms in artistic and pedagogical processes of a technical course of theater. Our methodology was a case study in a private educational institution in the city of Curitiba. At first, it is brought to light what the teachers from this school mean by the concept of hybrid arts. We noticed that all the teachers had clarity in the definition. We found out that the school works in an interdisciplinary perspective and the school demands for training and tools that make students best artists, which make them to experience other artistic languages beyond the theater.

Keywords: Hybrid Arts. Theater. Artistic and Pedagogical Processes.

INTRODUÇÃO

Ser híbrido significa misturar e produzir outro produto, diferente dos iniciais. O termo pode ser entendido como o cruzamento entre diferentes

[1] É professor, extensionista e pesquisador na área da dança e da educação física da Universidade Federal do Tocantins. Mestre e licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Especialista em Artes Híbridas e em Dança e Consciência Corporal. Pesquisador do Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer, Rede CEDES. Coordenador do Projeto de Extensão "Laboratório de Investigação do Movimento Autônomo" - (LIMA); Colaborador do projeto "Dança Contemporânea: Corporalidades Experimentais". Organizador das atividades do "Núcleo 8 (Educação Somática)" no estado do Tocantins (TO).

NASCIMENTO, Diego Ebling. Artes híbridas em cena: Processos artísticos e pedagógicos em um curso técnico de teatro. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.153—165, ano 17, nº 34, agosto/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 20 de dezembro de 2017.



espécies, animais ou vegetais. Ou, ainda, como palavras compostas de elementos provenientes de línguas distintas. O conceito de híbrido também passou a ser utilizado em outras áreas, como é o caso da Educação Híbrida (2015), do Hibridismo Cultural de Peter Brook (2006) e da que mais nos interessa neste trabalho, as Artes Híbridas.

Pensar os hibridismos nas artes cênicas significa pensar em propostas que combinam outras áreas de conhecimento. Sejam outras artes (artes visuais, música, cinema, por exemplo) ou tecnologias (digitais, robóticas, virtuais, entre outras...). De acordo com Santaella (2004, p. 135), o teatro, a ópera e a performance são híbridas por sua própria natureza. Para a autora, o hibridismo nas artes significa pensar e se utilizar das "linguagens e meios que se misturam, compondo um todo mesclado e interconectado de sistemas de signos que se juntam para formar uma sintaxe integrada".

Misturar diversos elementos é uma característica dos nossos tempos. Na contemporaneidade, é comum vermos muitos trabalhos artísticos híbridos. É o que afirma Hora (2010, p. 111), quando diz que "o hibridismo contemporâneo entre as artes, a tecnologia e a comunicação se apresenta como desafio para o discurso teórico e histórico sobre uma produção artística que, cada vez mais, reitera sua predileção pelo trânsito sobre e por entre as margens".

Diante desses fatores, comecei a me questionar sobre os seguintes tópicos: a) como os(as) professores(as) entendem o conceito de artes híbridas? b) como se organizam as manifestações artísticas híbridas nos processos artisticopedagógicos dos(as) professores(as)? c) os(as) professores(as) pensam em práticas híbridas? d) como essas hibridações são vistas por eles(as)?

Para tentar responder a essas perguntas, o presente estudo busca refletir sobre as manifestações artísticas híbridas dentro dos processos

artisticopedagógicos de professores(as) de uma instituição de ensino técnico particular em teatro no município de Curitiba.

CAMINHOS PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso foi escolhida visando ao melhor aproveitamento dos dados e para melhor responder às questões e aos objetivos propostos no estudo. Minayo, Deslandes e Gomes (2012, p. 21) atestam que a pesquisa qualitativa "responde a questões muito particulares, [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado [...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes".

O desenvolvimento da metodologia de estudo de caso será pautado pelas contribuições de Yin (2010). O autor salienta que o método de estudo de caso é relevante quando se procura explicar alguma circunstância presente, fazendo sua descrição ampla e "profunda".

Para isso, durante o mês de abril de 2016 foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores(as) de uma escola de ensino técnico particular em teatro no município de Curitiba. Desse modo, ressalto que os dados coletados são de natureza verbal e foram transcritos para esta pesquisa.

Realizamos estudos de casos-piloto com dois professores que fazem parte da população da pesquisa, mas que, por estarem na instituição há um tempo menor que os demais, não farão parte da amostra.

Foram entrevistados os(as) professores(as) que atuam com a interpretação teatral, com as aulas de corpo e com as aulas de voz, além do diretor e da coordenadora pedagógica do curso técnico em teatro.

Os(as) professores(as) escolhidos(as) para fazerem parte do estudo foram selecionados(as) pelo tempo de trabalho, ou seja, foram escolhidos(as) os(as) professores(as) que estão há mais tempo na escola lecionando em suas



áreas de conhecimento e pela função que eles(as) exercem na escola, como é o caso do diretor da escola e da coordenadora pedagógica.

Para a coleta de dados nos utilizamos de entrevistas com os professores que atuam no curso técnico, com o diretor da escola e com a coordenadora pedagógica, além de realizarmos observações das aulas.

Os dados foram coletados na própria escola, as entrevistas foram previamente agendadas levando em consideração a disponibilidade de horário do pesquisador e dos entrevistados.

O CONCEITO DE ARTES HÍBRIDAS NA VISÃO DOS PROFESSORES

O entendimento do conceito de artes híbridas aparece de diversas formas para os professores da escola estudada. Há professores que foram mais diretos ao definir o conceito e há aqueles que utilizaram analogias para fazer essa definição, como é o caso da fala do diretor da escola ao explicar o conceito de artes híbridas; ele coloca:

> “ Artes híbridas para mim é um corpo. É a mesma coisa que perguntar o que é um corpo humano. Você vai olhar para várias coisas, para vários pontos. E eu acho que você começa a ter uma noção do que é corpo humano quando você começa a pensar que há uma conexão geral para que ele funcione, para que ele se comunique. Eu acho que as artes híbridas elas se fundem, mas ao mesmo tempo elas possuem a sua proposta singular, a sua característica primordial que fortalece ou se enfraquece, se fragiliza diante de outra arte. Eu acho que é uma comunicação dinâmica. Arte híbrida é uma possibilidade extrema de expressão humana, de expressão do corpo. E eu falo corpo como um conceito imaginário, não um conceito físico. Da mesma maneira que a gente fala corpo a gente está falando de artes híbridas, tudo se conecta a tudo, em um dinamismo de forças” (Diretor da escola).

Algumas respostas sobre o conceito de artes híbridas mostram uma necessidade de repensar o que acontece na prática, nos trabalhos artísticos e pedagógicos. Como é o caso da fragmentação do conhecimento em disciplinas, necessidade exigida pela própria burocratização do ensino. O relato da professora faz uma crítica a esse sistema:



"Na verdade, para mim isso não deveria existir. Para mim só tem a necessidade de ter esse termo pela necessidade das pessoas colocarem as linguagens em caixinhas" (Professora de escola).

De acordo com Morin (2000), as ciências não eram vistas como "fragmentos do saber", mas ao longo do tempo surgiram subdivisões, as disciplinas.

Corroborando com essa ideia, Bonacelli (2014, p. 1) argumenta que "essa percepção é recente, dada a importância das disciplinas ao longo da evolução científica, econômica e social da humanidade" e complementa,

> [...] a organização do conhecimento científico em torno de disciplinas – lá no século XIX – e das áreas do conhecimento baseadas nestas foi de grande valia para o avanço do ensino e da pesquisa naquele momento histórico, pois introduziu mais fortemente a figura do método científico e das provas argumentativas – da verificação e experimentação –, assim como a profissionalização das atividades de ensino e investigação. Ou seja, naquele ambiente fazia sentido a criação das "caixinhas do saber"; ou, até mesmo, elas foram essenciais para o avanço do conhecimento e da sociedade em geral. (BONACELLI, 2014, p. 1).

No entanto, os tempos são outros, estamos em um momento histórico no qual necessitamos estabelecer uma maior articulação e menor fragmentação entre as linguagens da arte (MORIN, 2000). Apesar disso, Bonacelli (2014, p. 3) diz que "é mais 'fácil' ser disciplinar. É mais 'confortável' replicar o que se aprendeu. É mais 'cômodo' usar referências bibliográficas de cursos (muitas vezes 'disciplinares') e práticas aprendidas da formação anterior, geralmente disciplinar".

É importante salientar que estamos falando de uma escola de arte. E como é uma escola regulamentada para a oferta de um curso técnico, ela se insere em uma lógica instituída pelo Ministério da Educação que, de certa forma, exige essas disciplinas; porém, estamos falando, também, de formação



artística. E nesse contexto há um atrito nos modos de pensar. É o que coloca a coordenadora pedagógica da escola:

"Eu não sou pedagoga, por isso que eu me bato toda, eu sou artista. Então, eu acho que eu faço o caminho inverso, eu vou pelo outro viés. Eu tenho a minha formação artística que ela foi calcada sim em um hibridismo, a minha escola era stanislavskiana, mas os momentos finais da minha formação eu já enveredei para o teatro físico, me aproximei de um dos meus professores, que adorava trabalhar com projeção, com linguagem de cinema, com a linguagem minimalista. Então já faz parte, quando eu paro pra pensar como vai ser o curso, eu não consigo fechar ele em um caixa, eu já penso nele amplamente. Aí eu vou atrás da teoria pedagógica que dê conta do que eu quero, não é me pautar dentro de uma proposta pedagógica para aí adequar o conteúdo artístico, eu acho que se tiver que ter um ganho da minha parcela de contribuição dentro desse trabalho que eu desempenho é porque eu faço às avessas" (Coordenadora pedagógica da escola).

Ainda nesse sentido, o diretor da escola coloca a diferença entre a ciência, a arte e a religião. Ele vai dizer que:

"Há três áreas que não se misturam, que é a arte, a ciência e a religião. Cada uma tem uma propriedade de pensamento, de postura. Então a arte, e nesse sentido ela está próxima da religião, tem muito a ver com a crença, mas, diferente da religião, a arte pode ser corporificada, ela pode ser colocada na matéria para que se sinta o que é, já a religião é totalmente espiritual, é na fé, é na crença. Enquanto que a ciência não, a ciência precisa ser palpável, precisa ser comprovada. [...] Nós, hoje, nos baseamos, muitas vezes, na arte junto com a religião ou junto com a ciência. [...] é preciso entrar em contato com a arte, ao invés de desenhá-la, ao invés de setorizá-la, conceituá-la de uma maneira unilateral ou univisionária, quanto mais a gente explica a arte, mais a gente quer entender essa abrangência, mas mais distante dela nós nos tornamos. [...] Eu consigo entender que esse aluno cresceu como artista não porque ele acumulou conhecimento, mas ele ampliou sua consciência. O artista só pode atuar se ele amplia a consciência, não se ele acumula conhecimento. Acumular conhecimento você acumula na ciência, na religião, mas não na arte, na arte você amplia a consciência. E esse é um processo para a vida toda" (Diretor da escola).

Massarani, Moreira e Almeida (2006, p. 7), pautados nas ideias do físico e epistemólogo Jean-Marc Lévy-Leblond, demonstram similaridades e assimetrias entre a arte e a ciência. Os autores vão dizer que para a

> [...] ciência falta um componente essencial comum a toda atividade artística e cultural: a dimensão crítica. Tal distanciamento, constitutivo da modernidade artística, seja no



> que se refere ao valor estético ou à significação social de suas obras, estaria largamente ausente da prática científica. A ciência, no seu ritmo cada vez mais rápido de publicações, teria pouco tempo para a reflexão crítica interna. Uma etapa crucial da atividade criativa, o movimento de recuo, o tempo do olhar que permite perceber a obra no seu conjunto estaria ausente na ciência contemporânea.

Pensar o ensino da arte nessa proposta é desafiador e, talvez por isso, a arte esteja em um local periférico na nossa cultura; as preocupações são outras, o dinamismo contemporâneo não dá lugar à arte. Além disso, envolve outras questões delicadas, que, ao mesmo tempo que estão ligadas a esta diligência contemporânea, se contradizem, como é o caso das exigências burocráticas.

Entendendo a arte como um espaço potente para gerar momentos de reflexão, uma área de conhecimento que está aberta a propor espaços de criação que visam desenvolver o olhar sensível e a coletividade, trazemos outro conceito interessante explanado por um dos professores da escola. Para ele, o termo artes híbridas refere-se especialmente às ideias de compartilhamento e de transformação.

> “É algo que você pode ter o poder de lapidar e de transformar. Na verdade é uma semente que nasce em você, para mim esse hibridismo é o lampejo da tua ideia, e ela vai se transformando a cada momento. A partir do momento que você coloca isso pra fora [...] que você joga determinada ideia pro outro, ele vai ser híbrido para o outro e aí no coletivo vai nascer um outro hibridismo, e um outro hibridismo, e um outro hibridismo... Eu acho que não tem fim. Porque ele é sempre um renascimento e acho que isso é o que é mais legal. O poder de se transformar, você não formata uma ideia. Você está sempre trabalhando com alguma coisa nova e inédita, potencializando a descoberta de algo novo (professor de teatro).

O professor de canto, em sua fala sobre o conceito de artes híbridas, também valoriza a formação de artistas híbridos.

> “Para mim é uma arte que tem uma mistura, uma fusão, traz um pouco de elementos de outras linguagens artísticas. Isso é bem importante e significativo, até mesmo para que a gente consiga atingir uma ideia de artista mesmo” (Professor de canto).



Todos os conceitos que foram definidos pelos professores de arte da escola conversam com os conceitos que encontramos nos estudos sobre as artes híbridas, o que demonstra um interesse e um domínio desses conteúdos e modos de fazer arte na contemporaneidade.

PROCESSOS DE HIBRIDAÇÃO E DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTE: A ESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO

Antes de se tornar curso técnico em teatro, havia o curso livre de formação de atores. Foram feitas modificações significativas no currículo anterior para suprir as necessidades de construir um curso técnico. A carga horária foi ampliada e a proposta interdisciplinar se intensificou.

De acordo com Nunes e Oliveira ,

> [...] a interdisciplinaridade baseia-se em um trabalho conjunto entre professores de diferentes linguagens na busca de uma articulação entre os conteúdos. Uma proposta deste tipo está pautada em um trabalho que possibilite trocas, discussões, avaliações e planejamento conjunto. (NUNES; OLIVEIRA, 2011, p.4).

Segundo Nicolescu (1999, p. 11), a interdisciplinaridade “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra [...] [ela] ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar”.

A coordenadora pedagógica relata que antigamente, no curso livre de formação de atores, as disciplinas eram ofertadas de uma forma disciplinar.

“ Tinha um monte de disciplinas, mas ainda era visto segmentado, então era as caixinhas. Aula de voz era a caixinha da voz, caixinha do corpo, da semiologia, da psicologia” (coordenadora pedagógica).



No ano de 2010, o diretor da escola foi convidado para ministrar um curso de teatro na Suíça, na escola da Cia Maurice Béjart, o que modificou seu olhar sobre a arte.

“ Quando eu cheguei no primeiro dia conversando com o professor, com o Merce eu disse: - Parabéns pelos seus bailarinos. E ele respondeu: Não Merce, eles não são bailarinos, são artistas. Aquilo mexeu muito comigo e [foi] até uma confirmação daquilo que supostamente acreditava, ou talvez não acreditava. E quando eu voltei para Curitiba pediram para eu falar para os alunos [...] qual foi a experiência de estar no Maurice Béjart e a única coisa que eu conseguia pensar era nesse momento. Eu lembro que eu dizia aqui para todo mundo, em breve a Escola vai ter uma outra cara, eu acho que a Escola vai ser o reflexo dessa minha viagem. Eu acho que em seis anos a gente conseguiu construir essa história, em seis anos a gente conseguiu aproximar talvez não tão primorosamente como acontece no Béjart, mas acho que muito melhor que muitas escolas, a gente tem um olhar multifacetado. Eu hoje olho para o ator pensando nele como bailarino ou como um ser dançante, como um ser cantante e um ser circense. Então eu não consigo mais pensar na segmentação[...]. É claro que tem algumas coisas que são específicas de cada área, mas eu acho que todas se encontram em algum ponto no futuro” (diretor da escola).

E, com a construção do curso técnico de teatro, essas ideias e experiências que o diretor teve a partir da viagem que fez começaram a ser colocadas em prática. Foi realizada uma reunião na escola para reestabelecer o currículo, quando foi conversado, de acordo com a coordenadora pedagógica da escola, sobre a necessidade de se trabalhar a agilidade de raciocínio em cena; essa agilidade não é racional somente, é um pensamento cênico, relacionando a fala, o gesto, a expressão corporal, a expressão vocal. A partir daí foi definido como seriam organizados os semestres do curso.

Hoje o curso é realizado em dois anos e meio (cinco semestres), quando os alunos passam por uma base de formação stanislavskiana[2], durante os três primeiros semestres. Nestes períodos os alunos entram em contato com o universo da improvisação teatral, do teatro infantil e do teatro de época. Após isso, nos dois últimos semestres, os alunos entram em contato com o

[2] A escola utiliza como base para os estudos de interpretação o método ou sistema de Constantin Stanislavski (1863-1938).



teatro contemporâneo e o teatro musical, espaços que, segundo a coordenadora pedagógica, são mais privilegiados para as produções híbridas.

Outra questão importante de se tomar como desafio são as diferentes formas de pensar a arte e o ensino, pautadas nas experiências de quem se relaciona com os processos artisticopedagógicos – alunos, professores e equipe diretiva. Embora o curso trabalhe com a formação básica stanislavskiana, não é pré-requisito para ministrar aulas no curso técnico ser formado por essa escola, então cada professor(a) pode ser formado(a) por escolas diferentes. Isso enriquece os trabalhos artísticos e o conhecimento em teatro dos alunos.

Desta forma, podemos perceber, através das entrevistas e das observações de campo, que a definição dos conceitos de artes híbridas relatadas nesta pesquisa se relacionam com as práticas artísticas e pedagógicas da escola.

Os(as) professores(as) também compartilham desse pensamento, como podemos ver no relato abaixo.

“Quando você faz um processo artístico de verdade, e não para privilegiar o desenvolvimento de uma linguagem específica, é inevitável que as linguagens se unam. Não tem uma linha limite de onde você está falando da estética sonora, ou da estética física, ou que você está falando da necessidade estrutural, porque eu acho que o processo não deveria ter como fim prevalecer uma linguagem, deveria ter como fim alcançar um conteúdo, se utilizando de múltiplas linguagens que cabem naquele conteúdo. Então, só existe necessidade desse termo por termos mania de privilegiar uma linguagem” (professora de corpo e dança).

Deste modo, foi possível perceber que a escola pensa e valoriza as hibridações. A coordenadora pedagógica contribui com essa afirmação em sua fala:

“Eu não consigo mais me imaginar pensando sem estar com um milhão de instrumentos e imagens na minha cabeça, eu não consigo mais desvincular disso. É até engraçado pensar: Como seria a produção de um espetáculo sem o hibridismo? Não sei (risos). Porque faz parte já do imaginário de todo mundo”.



É importante ressaltar que as escolhas por um teatro mais textual, físico, musical ou que contemplem outras linguagens artísticas, outras possibilidades de hibridação, se dão pelos(as) professores(as) que ministram as aulas de interpretação teatral, pois são eles(as) quem dirigem os espetáculos montados durante o curso técnico. São eles(as) os(as) responsáveis pela coordenação dos trabalhos das turmas desenvolvidos ao final de cada semestre.

Havendo essa coordenação, percebemos que o curso se encontra em uma perspectiva interdisciplinar, o que já é um grande avanço, visto que estamos rodeados de instituições que trabalham na perspectiva disciplinar. Pensar, propor trocas e experiências dentro desta perspectiva favorece o surgimento de pensamentos múltiplos e junto com isso abre espaço para a produção de trabalhos artísticos híbridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência da modernidade, as manifestações artísticas têm se tornado cada vez mais híbridas. Diante disso, percebemos a necessidade de se discutir conceitos que tangem essas manifestações, visando entender melhor como elas surgem na contemporaneidade e como elas se potencializam nas construções de trabalhos artísticos contemporâneos.

“Permitir se fazer relações entre as diferentes linguagens artísticas no ensino de Artes é tentar romper com as barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro, coisa que os artistas contemporâneos já vêm fazendo há tempo” (NUNES e OLIVEIRA, 2011, p. 3).

É interessante perceber como cada profissional conceituou o termo artes híbridas. No decorrer das entrevistas encontramos aproximações e formas de pensar similares em relação ao termo. Todos os profissionais entrevistados



tinham clareza do conceito e conseguiram se posicionar e expor suas ideias de uma maneira bastante consistente.

Também foi possível perceber que há preocupação da equipe diretiva e dos(as) professores(as) envolvidos(as) no processo de ensino-aprendizagem em possibilitar espaços de trocas entre as diferentes linguagens artísticas. A escola trabalha em uma perspectiva interdisciplinar e almeja que o ensino da arte possibilite as relações híbridas na construção dos trabalhos artísticos, contemplando um fazer artístico mais completo.

No entanto, para pensarmos em um artista completo, como foi relatado nas entrevistas, exposto como desejo e objetivo da escola, não seria interessante pensarmos em uma perspectiva transdisciplinar ao invés da interdisciplinar?

Segundo Nunes e Oliveira (2011), a transdisciplinaridade é uma prática que possibilita o trânsito entre os saberes, entre as diferentes linguagens da arte e reforça que

> [...] também está pautada em um trabalho conjunto entre professores, porém não apenas com o objetivo de se fazer um planejamento conjunto, mas de acompanhar o desenvolvimento da proposta, avaliando, discutindo, colaborando e, inclusive, com cada professor ensinado os seus próprios colegas (NUNES e OLIVEIRA, 2011, p. 4).

Essa perspectiva não poderia contemplar os processos de ensino-aprendizagem na formação de artistas híbridos de uma maneira mais eficiente, já que ela não estabelece hierarquias de conteúdo? Ainda assim, é possível constatar que o curso consegue fazer hibridação nos processos artísticos desenvolvidos na escola, dentro do curso de teatro, já que a mesma se propõe especificamente à formação de atores.

Referências:

BONACELLI, Maria Beatriz M. *Além das fronteiras*: a interdisciplinaridade para a interação entre (novos) conhecimentos. Revista Ensino Superior nº 12



(janeiro-março), Campinas: UNICAMP, 2014. Acessado em: 26 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/alem-das-fronteiras-a-interdisciplinaridade-para-a-interacao-entre-novos-conhecimentos>

BURKE, Peter. *Hibridismo Cultural*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2006

HORA, Daniel. Perspectivas históricas da arte_hackeamento. In: *Anais* do 9° Encontro Internacional de Arte e Tecnologia (#9ART): sistemas complexos artificiais, naturais e mistos**.** VENTURELLI, Suzete (org.) Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Arte, Brasília – DF, 2010.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; ALMEIDA, Carla. Para que um diálogo entre ciência e arte? *História, ciência e saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 7-10, outubro 2006. Acessado em 26 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702006000500001&lng=en&nrm=iso>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES; Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 31 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2012.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita:* repensar e reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

NICOLESCU, B. *Um novo tipo de conhecimento:* transdisciplinaridade. Educação e transdisciplinaridade. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/01/transdisciplinaridade.pdf Acesso em: 18 abr.2016.

NUNES, Sandra Conceição; OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. *Inter-Relações nas Linguagens da Arte:* uma tentativa de relacionar as linguagens artísticas no ensino de Arte na escola pública. 2011 Acessado em 26 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.ppgav.ceart.udesc.br/ciclo3/anais/Sandra% 20Nunes.rtf>

SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes do pós-humano:* da cultura das mídias à cibercultura. 2. ed São Paulo: Paulus, 2004.

YIN, Robert K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

NASCIMENTO, Diego Ebling. Artes híbridas em cena: Processos artísticos e pedagógicos em um curso técnico de teatro. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.153—165, ano 17, nº 34, agosto/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 20 de dezembro de 2017.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



Aprendizado Musical: dom, talento ou hereditariedade?

Diego Luís Faleiro Herencio[1]
Cristina Rolim Wolffenbüttel[2]

Resumo: O presente artigo é um recorte de uma pesquisa em andamento e visa investigar, a partir de resultados de pesquisas publicadas, o talento musical. Encontrar concepções sobre dom, talento e hereditariedade e relacionar suas interferências, bem como as do ambiente familiar com as maneiras como as crianças aprendem música e se dão, no cérebro, os processos de cognição musical.

Palavras-chave: Educação Musical; Aprendizado em Música; Talento Musical.

Musical Learning: gift, talent or heredity?

Abstract: This article is an outline of an ongoing research and aims to investigate, from published research results, musical talent. Finding conceptions of gift, talent, and heredity, and relating their interferences as well as those of the family environment with the ways children learn music and the processes of musical cognition in the brain.

Keywords: Music Education; Music Learning; Musical Talent.

---

[1] Licenciado em música e acadêmico de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Educação Musical pela UERGS, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Professor de contrabaixo e coordenador do grupo de Jazz na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE.

[2] Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Informática na Educação Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Coordenadora de Área-Música do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em Montenegro, da CAPES/UERGS. Coordenadora dos grupos de pesquisa registrados no CNPq/UERGS “Arte: criação, interdisciplinaridade e educação” e “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”. Presidente da Academia Montenegrina de Letras, ocupando a Cadeira nº 5. Assessora em Educação Musical na Secretaria Municipal de Educação de Prefeitura de Porto Alegre. Diretora Científica da Coleção Educação Musical, da Editora Prismas, de Curitiba.

HERENCIO, Diego Luís Faleiro; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.166-180, ano 17, nº 34, agosto/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 20 de dezembro de 2017.



Introdução

Este artigo constitui-se um recorte da pesquisa em andamento sobre o talento musical, bem como suas relações com dom, predisposição hereditária ou genética e ambiente familiar. Apresenta, principalmente, aspectos relacionados à cognição musical e ao inatismo do talento musical, trazendo as contribuições de diversos pesquisadores e teóricos. Partiu da necessidade de compreender se o talento musical é inato, ou seja, se nasce com a pessoa, ou se todos podem desenvolvê-lo ao longo da vida para que, assim, seja possível pensar mais democraticamente o ensino da música.

Muitas teorias têm sido popularmente formuladas a respeito do processo de formação musical. Mesmo dentre músicos profissionais podem ser encontradas concepções oriundas do senso comum, tais como: “Nossa! Que lindo dom! É um presente divino!”. Ou, uma frase assim: “Herdou o divino dom da música de seu pai!”. Ou, ainda: “Só tinha mesmo que tocar, pois toda a família toca e, filho de peixe, peixinho é!”.

Essas frases denotam uma predisposição divina, genética e, até mesmo, de condições ambientais favoráveis (se a família toda toca, é provável que a criança viva em um ambiente musical); mas, é muito raro que se encontre alguém dizendo: “Claro que seria bom músico, pois se dedicava diariamente ao estudo do instrumento!” ou qualquer uma outra expressão desse tipo, pretendendo formular a concepção de que a habilidade musical pode ser desenvolvida a partir do esforço pessoal.

O fato de o talento musical ser o resultado de um ambiente musical proporcionado à criança, e não um atributo inato, é uma teoria bastante corrente, como apontam Vygotsky (1995), Bourdieu (1997), Suzuki (1994) e Willems (1962; 1985). O talento se traduz em uma predisposição, talvez não genética, ou hereditária, mas sim, das práticas que o ambiente familiar proporcionou, somadas a muito esforço, estudo e disciplina. Não se pode



desconsiderar o conhecimento que o indivíduo traz do meio em que vive; esse conhecimento que influenciará no gosto pessoal e na facilidade que se tem na apropriação de certas habilidades. Então, quem gosta muito, pratica muito, sem que isso seja cansativo; e muita prática resulta muito desenvolvimento.

Muitos questionamentos são pertinentes: Como se aprende música? O que é dom, talento ou hereditariedade? Esses termos significam a mesma coisa? E como se explica a sua atuação na cognição musical? Essas palavras são utilizadas como sinônimos de predisposição? Existe alguma maneira de aprender música sem esses atributos? As pessoas podem desenvolver esses atributos, ou, de que maneira os adquirem? Essas inquietações impulsionaram a escolha do tema desta investigação e norteiam toda a pesquisa, que se encontra em fase inicial.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é, inicialmente, investigar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, o talento musical, tendo em vista abordagens do mesmo como inato ou não inato, como ocorre a cognição musical e as interferências do ambiente familiar nesse processo. Do mesmo modo, pretende-se verificar a existência de concepções sobre dom, talento e predisposição genética ou hereditária.

Entender o processo da cognição musical das crianças é importante para analisar a relação de dom, predisposição genética ou hereditária, ambiente familiar e estudo ou prática. Entender esses processos e suas teias de relações pode possibilitar a construção de ferramentas para a elaboração de planos de atuação junto aos novos estudantes de música.

Assim, espera-se que, de posse desses dados, possam surgir reflexões sobre maneiras para aprender música, que se transformem em ferramentas para o ensino musical, considerando-se o aprendizado de instrumentos musicais, bem como na educação musical na Educação Básica. Passe-se, portanto, a tratar da cognição musical, seguida do inatismo do talento musical.



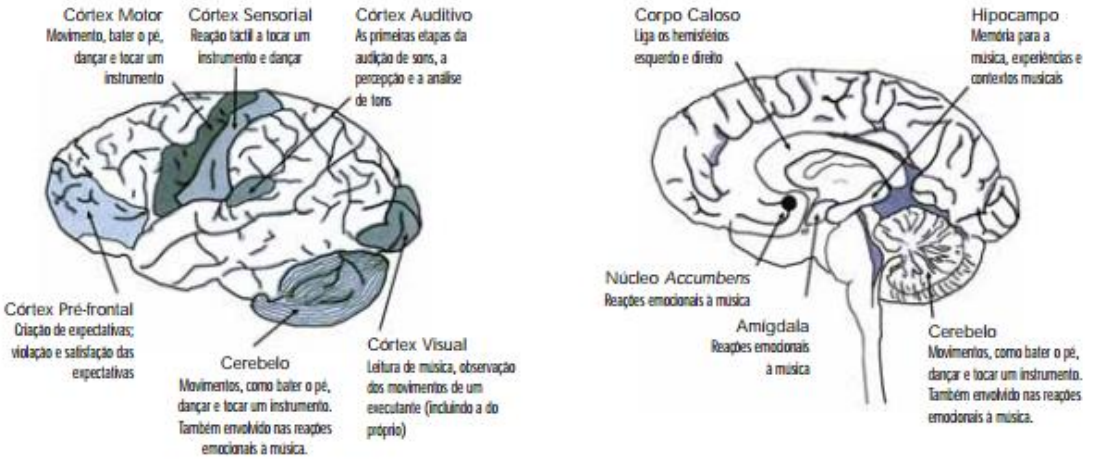
Iniciando a Compreensão acerca da Cognição Musical

Segundo Meirelles, Stoltz e Lüders (2014), “a cognição musical envolve o estudo de como o cérebro humano estabelece conceitos, se relaciona com a música e, especificamente, com suas formulações verbais”. A cognição musical envolve muitos processos, além de escutar música. Conforme Meirelles, Stoltz e Lüders (2014, p. 114), a cognição musical “lida com processos mentais adjacentes das experiências musicais como, por exemplo, a improvisação, composição, e performance e traz questionamentos relevantes a respeito da mesma”.

É no cérebro que ocorre todo o processo cognitivo do ser humano, bem como as sensações e as emoções. As células cerebrais, ou neurônios, são responsáveis por receber, analisar, coordenar e transmitir informações. O aprendizado e a memorização ocorrem nas chamadas sinapses, que são mudanças nas redes de conexão cerebral; algumas dessas são armazenadas e viram parte do cérebro em desenvolvimento; outras são eliminadas, permitindo espaço para novas conexões.

O cérebro humano é dividido em dois hemisférios, o direito e o esquerdo; na maioria das pessoas normais, o hemisfério direito coordena o lado esquerdo do corpo e vice-versa. É no hemisfério esquerdo que são processadas as informações lógicas, os cálculos, as linguagens e os problemas. No hemisfério direito, a imaginação, intuição, habilidades manuais e não verbais são processadas. Quanto ao processamento do som, este ocorre nos dois lados do cérebro, ficando no esquerdo os sons relacionados à linguagem verbal e, no direito, a música e os sons dos animais.

Muskat (2012) apresenta uma representação esquemática, a partir da proposição de Levitin (2010), para explicar os principais centros de computação do processamento musical no cérebro humano. As figuras a seguir demonstram a concepção do pesquisador:



Representação Esquemática do Cérebro Musical por Muskat (2012), a partir de Levitin (2010).

Muskat (2012) explica, também, a respeito dos neurônios-espelho, os quais são responsáveis por imitar o que outras pessoas fazem; um exemplo disso se apresenta quando alguém boceja perto de nós e temos uma vontade, quase que incontrolável, de fazer o mesmo e, normalmente, acabamos também bocejando; isso ocorre devido à ativação dos neurônios-espelho. Esses neurônios são responsáveis, também, pelas imitações que os bebês fazem dos gestos ou expressões faciais dos pais.

Pensar nesses neurônios-espelho pode nos aproximar dos processos de aprendizagem musical por imitação, principalmente. A esse respeito e, conforme Levitin (2010), os neurocientistas

> [...] especulam que nossos neurônios-espelho podem ser disparados quando vemos ou ouvimos músicos tocando, enquanto nosso cérebro tenta imaginar como os sons estão sendo criados e se prepara para espelhá-los ou mandá-los de volta como parte de um sistema de sinalização. Muitos músicos são capazes de repetir um trecho musical em seus instrumentos depois de ouvi-lo apenas uma vez. Os neurônios-espelho provavelmente estão envolvidos nessa capacidade. (LEVITIN, 2010, p. 300).



O britânico Oliver Sacks (2007), baseado nas pesquisas de Gottfried Schlaugh e de seus colegas da Universidade de Harvard, atenta-nos para o cérebro dos músicos profissionais, ou das pessoas dotadas de ouvido absoluto. Conforme o neurologista, os cérebros dos músicos são fisicamente diferentes dos cérebros de não músicos. Conforme Sacks (2007, p. 101), com o avanço tecnológico e com "o advento das técnicas de imageamento cerebral na década de 1990, tornou-se possível visualizar o cérebro de músicos e compará-lo ao de não-músicos". O pesquisador explicou, ainda que

> [...] usando a morfometria por ressonância magnética, Gottfried Schlaugh e seus colegas de Harvard fizeram minuciosas comparações do tamanho de várias estruturas cerebrais. Em 1995, publicaram um artigo demonstrando que o corpo caloso, a grande comissura que liga os dois hemisférios cerebrais, é maior em músicos profissionais, e que uma parte do córtex auditivo, o plano temporal, apresenta um aumento assimétrico nos músicos dotados de ouvido absoluto. Schlaug *et al* apontaram também volumes maiores de massa cinzenta nas áreas motoras, auditivas e visuoespaciais do córtex, bem como no cerebelo. Hoje os anatomistas teriam dificuldade para identificar o cérebro de um artista plástico, um escritor ou um matemático, mas poderiam reconhecer sem hesitação o de um músico profissional. (SACKS, 2007, p.101).

Mas, segundo o autor, é difícil precisar se essas variações vêm de uma carga genética diferenciada, ou se elas se dão por conta do treinamento excessivo. Sacks (2007) questionou se essas diferenças seriam o reflexo de uma predisposição inata, ou o quanto seria devido a um trabalho musical realizado desde tenra idade. Sacks (2007) argumentou que não se sabe, ainda, o que distingue o cérebro de crianças de quatro anos com talento musical antes de elas começarem seu treinamento em música, por exemplo. Todavia, observou que os resultados originados desse trabalho musical foram muito bons. E Sacks (2007), citando as pesquisas de Schlaug e seus colegas, explicou que as modificações anatômicas constatadas nos cérebros dos músicos correlacionavam-se altamente com a idade em que foi iniciado o



trabalho musical, bem como com a intensidade da prática e dos ensaios ocorridos.

A partir desta compreensão inicial em torno da cognição musical passa-se, a seguir, a tratar do inatismo no que diz respeito ao talento musical.

O Talento Musical e o Inatismo

Quando ouvimos a palavra talento para adjetivar a prática de uma pessoa, logo pensamos que essa pessoa tem *expertise* na referida prática, ou mesmo que ela se destaca pelo bem fazer dessa determinada atividade. Para enfatizar os feitos musicais das pessoas, a palavra empregada é a mesma; mas é importante saber ou entender, já que a existência do talento tem sido apontada pelos pesquisadores, pois é concreta, ou seja, é possível comprovar que a pessoa em questão tem talento para tal atividade e como se adquire esse talento.

Para Ilari (2003), a inteligência musical é diferente de talento, pois, segundo a autora, o talento remete a algo inato, ou seja, quando a criança nasce, ela vem ou não com esse atributo, o que torna o talento excludente; já a inteligência musical sugere que todos os seres humanos nascem com todos os tipos de inteligências abertas a serem exploradas e desenvolvidas.

Antunes (2002) explica que a inteligência musical pode ser concebida como a capacidade de percepção, identificação, classificação de sons diferentes, de nuances de intensidades, direção, andamentos, tons e melodias, ritmos, frequências, agrupamentos sonoros, timbres e estilos, entre outros. Mas Ilari (2002) complementa que a inteligência musical também inclui diferentes formas de “fazer música”, tendo em vista a execução, o canto, o movimento e as representações inventadas.

Sacks (2007, p. 103) explica que o talento musical é muito variável, “mas existem muitos indícios de que praticamente toda pessoa é dotada de alguma musicalidade inata”. Em suas argumentações, o autor menciona o método



Suzuki, explicando que o trabalho de ensino do violino, por exemplo, "totalmente de ouvido e por imitação", oportunizou o treinamento de crianças pequenas, as quais responderam positivamente ao trabalho.

A respeito da inteligência e do talento musical, Ilari (2003) pondera que

> [...] quando pensamos em inteligência ou ainda em talento, sempre remetemos a essa questão. Há quem acredite que a hereditariedade e o código genético é que determinam o que somos e como seremos. Ou seja, alguns seres humanos já nascem inteligentes ou talentosos enquanto outros são menos dotados, e assim permanecerão. Uma segunda corrente sugere que somos um produto de nosso meio. Em outras palavras, que as experiências adquiridas em vida é que resultam na inteligência e no talento do ser humano. Entretanto, há hoje uma forte tendência em se pensar que a combinação das características inatas e adquiridas é que nos transforma em quem somos; que, em última análise, é essa combinação que impulsiona o desenvolvimento de nossa inteligência. (ILARI, 2003, p. 12).

Estudos abordando o tema da aptidão musical, do talento ou do dom se apresentam desde o século XIX. Os estudos de Galton concluíram que as melhores atuações se davam em consequência do entusiasmo, da resistência ao trabalho laborioso e da habilidade natural, que era hereditária. Carl Stumpf, com uma série simples de testes, comprovou a diferença entre mentes musicais e mentes confessamente não musicais (HALLAM; PRINCE, 2003). Carl Seashore criou, em 1919, um teste para medir o talento musical, em *The mesures of musical talent* (FONTERRADA, 2008). Seu teste continha 260 questões, as quais buscavam investigar aspectos relacionados às sensações, à ação, à memória e à imaginação, ao intelecto e ao sentimento. A concepção de talento musical como um dom especial, inato e que pode ser mensurado é bastante antiga.

Para Seaschore (1919), o talento musical era fragmentado. O pesquisador acreditava que



> [...] o talento musical é um dom concedido de forma muito desigual aos indivíduos. Não somente o dom da música é inato, mas também ele não nasce em tipos específicos de pessoas. Essas potencialidades podem ser detectadas no início da vida, antes de iniciar a educação musical formal. Este fato apresenta uma oportunidade e coloca uma grande responsabilidade para o inventário sistemático da presença ou ausência de talentos musicais[3]. (SEASCHORE, 1919, p. 6, tradução dos autores).

Arnold Bentley e Edwin Gordon também propuseram testes para medir o talento musical. Bentley criou um teste para crianças de oito a quatorze anos de idade; e Gordon propôs alguns testes como o *The music aptitude profile* e *The primary measure of music audition: a music aptitude test for kindergarten and primary grade children;* seus testes, embora inovassem em alguns aspectos, pouco se afastavam do que já havia sido criado por Seashore.

Révész (2001) contrariou a ideia de talento segmentado de Seashore; seu conceito de musicalidade está ligado à habilidade de desfrutar esteticamente a música. Wing (1971) experimentou uma gama de diversos testes voltados para a apreciação e acuidade auditiva, criando o *Wing Standardised Tests of Musical Intelligence*. Os testes se concentravam na análise da memória melódica, percepção harmônica, acordes, indicação de tonalidades e na percepção rítmica e dinâmica para crianças maiores de oito anos.

Para Suzuki (1994), o segredo encontrava-se na educação do talento, pois ele acreditava que o talento poderia ser desenvolvido em qualquer pessoa; ou seja, o talento não é inato, seu segredo se encontra na educação da criança desde a mais tenra idade. Conforme Suzuki (1994), todas “as crianças que são educadas com perícia e compreensão atingem um alto grau de conhecimento,

[3] “Musical talent is a gift bestowed very unequally upon individuals. Not only is the gift of music itself inborn, but it is unborn in specific types. These types can be detected early in life, before time for beginning serious musical education. This fact presents an opportunity and places a great responsibility for the systematic inventory of the presence or absence of musical talent” (SEASCHORE, 1919, p. 6).



mas essa educação deve começar no dia do nascimento. Aqui está, na minha opinião, a chave do desenvolvimento integral das potencialidades humanas" (SUZUKI, 1994, p. 12).

Conforme Hentschke e Martinez (2004), pesquisas sobre a elaboração de testes de aptidão e critérios de avaliação musical, no Brasil, no final do século XX e início do século XXI, foram influenciadas pelo trabalho dos educadores musicais ingleses, como Keith Swanwick, destacando-se sua teoria do desenvolvimento espiral.

Em estudos mais recentes, a hereditariedade voltou a ser analisada em músicos de alta *performance*. Manturzewska (1990), por exemplo, investigou sobre o ambiente familiar, as experiências musicais na infância, a ancestralidade, o perfil socioeconômico, a carreira profissional, dentre outras investigações. Para tanto, a autora entrevistou músicos de alta performance, com idades entre 21 e 89 anos. Em suas conclusões, apontou que a motivação e o ambiente familiar são fatores importantes e que influenciam no desenvolvimento musical.

Em sintonia com esses estudos, pode-se entender a teoria de Pierre Bourdieu; para ele, as pessoas possuem uma predisposição que se origina de práticas e gostos familiares, do local em que se vive, das práticas da infância e, a elas, atribui o capital cultural. Segundo Bourdieu (1997), a acumulação de capital cultural, desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital.

Os estudos de Sloboda e Howe (1991) contrariam a ideia da existência precoce de sinais de realização musical. Os autores concluem não ser possível identificar uma criança dotada de altos níveis musicais e, mesmo que na família



se encontrem músicos com *expertise*, é o ambiente proporcionado pela família que fará a criança evoluir musicalmente.

Levitin (2010), nesse sentido, afirma que a música é um "dom" universal, ou seja, é cognitivamente possível que qualquer indivíduo aprenda música, pois todos trazem referências de afinação, ritmo e, até, ouvido absoluto em certo grau intrínsecos em seu cérebro. Para ele, a escuta musical constrói relações abstratas, associa sentidos e nunca é passiva, tanto psicológica, quanto fisiologicamente.

Para Vygotsky (1991), à luz da teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1983), os seres humanos nascem dotados de sete inteligências que devem ser desenvolvidas ao longo da vida e a música está dentre elas. Existe a inteligência lógico-matemática, a linguística, a musical, a corporal-cinestésica, a espacial, a interpessoal e a intrapessoal. Cada uma dessas inteligências foi analisada separadamente. Conforme Vygotsky (1991, p. 19), "Tem-se admitido que a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir". Salienta-se, também, que Vygotsky acreditava na existência de crianças-prodígio com largo desenvolvimento musical em tenra idade e ele considerava esse desenvolvimento como uma patologia. Conforme o pesquisador, ocorre um desenvolvimento prematuro anormal que se encontra bem próximo do patológico (VYGOTSKY, 1987). A criança que apresenta uma maturidade musical muito precocemente não pode servir de exemplo para um modelo de desenvolvimento da musicalidade, assim como uma criança com qualquer tipo de deficiência não ilustra o modo de aquisição da capacidade que lhe falta (VYGOTSKY, 1987).

Vygotsky (1995) também teceu uma analogia entre a deficiência e o talento precoce. Para ele, o processo de desenvolvimento infantil se caracterizava pelo entrelaçamento dos processos biológico e cultural. Na criança deficiente não há a fusão entre esses dois planos de desenvolvimento, os quais ocorrem de modo divergente, acabando por causar uma alteração



orgânica e vindo a modificar o curso do desenvolvimento. Desse modo, obriga-se a uma reestruturação total desse processo assentado, agora, sobre novas bases. De forma análoga, na criança precoce, possíveis divergências no curso do desenvolvimento provocaram não uma deficiência, mas uma habilidade prematura, sendo o que Vygotsky considerou um defeito o polo negativo do talento (VYGOTSKY, 1995).

Considerações Finais

A palavra “dom” parece remeter a uma “dádiva divina” ou “um dom de Deus”; dificilmente encontramos essa palavra em textos formais versando sobre o tema e, nas ocasiões em que o termo se faz presente, muitas vezes aparece carregado de uma ligação quase transcendental do músico com um plano espiritual. O talento pode ser pensado no bem fazer de uma determinada tarefa, ou seja, se alguém pode fazer bem, se ele é talentoso.

Quanto à hereditariedade, é importante entender que, inegavelmente, existem predisposições genéticas, talvez não para a música em si, mas sim, para a prática de alguns instrumentos, como, por exemplo, uma criança que tem a mão grande, provavelmente terá mais facilidade para tocar violão. Mas também é importante que essas predisposições genéticas não sejam uma característica exigida, ou um pré-requisito para determinada prática. Ou seja, para exemplificar, frases como “você não pode tocar violão porque sua mão não é grande” não deveriam aparecer em qualquer contexto de educação musical, até porque um aluno que não tem uma mão tão grande pode ser um ótimo violonista, somente para exemplificar. Além disso, ainda com o exemplo do violão, que poderia ser facilmente substituído por outro instrumento e outra característica genética, como braços compridos para tocar bateria e muitos outros.

Quanto ao fato de o talento musical ser inato, e como se dá o processo de educação musical nas crianças, observa-se que autores diferentes têm



teorias variadas para a maneira com que as crianças se relacionam quanto à cognição musical. Existe um grupo que acredita que a música é um talento inato, ou seja, que já nasce com a pessoa. Um outro grupo, no entanto, acredita que o talento musical pode ser desenvolvido com prática, estudo e dedicação, e que esse desenvolvimento se dá de acordo com o meio em que a criança vive e as condições favoráveis para esse desenvolvimento. Um outro grupo divide, ainda, o talento musical em talento e inteligência musical, propondo que o talento é uma característica inata do ser, mas a inteligência musical é comum a todos os seres humanos e, essa sim, pode ser desenvolvida.

Entende-se que esta temática, pela sua relevância, deva ser mais e melhor aprofundada. Todavia, espera-se que com este texto seja possível iniciar-se esta abordagem.

Referências:

ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos.* Campinas: Papirus, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo Veinteuno, 1997.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios:* um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

HALLAM, Susan.; PRINCE, Vanessa. Conceptions of musical ability. *Research Studies in Music Education*, 20(1), p. 2-22, 2003.

HENTSCHKE, Liane; MARTÍNEZ, Isabel Cecília. Mapping music education research in Brazil and Argentina: The British Impact. *Psychology of Music.* London, v. 32, n. 3, p. 357-367, 2004.

ILARI, Beatriz Senoi. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003.



____. Invented representations of a song as measures of music cognition. *Update:* The Applications of Research in Music Education, 20, p. 12-16, 2002.

LEVITIN, Daniel J. *A música no seu cérebro:* a ciência de uma obsessão humana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MANTURZEWSKA, Maria. A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18, p. 112-139, 1990. Disponível em http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735690182002. Acesso em 24 de outubro de 2017.

MEIRELLES Alexandre; STOLTZ Tania; LÜDERES Valéria. Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. *Música em perspectiva*, v.7, n. 1, p. 110-128, jun 2014. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38135/23291. Acesso em 23 de outubro de 2017.

MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In.: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello (COORD.). *A Música na Escola*. São Paulo: ALLUCCI & ASSOCIADOS COMUNICAÇÕES, 2012. p. 67-69. Disponível em http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf. Acesso em 23 de outubro de 2017.

RÉVÉSZ, Gesa*. Introduction to the psychology of music*. New York: Dover, p. 49-63, 2001.

SACKS, Oliver. *Alucinações musicais*: relatos sobre música e o cérebro. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEASHORE, Carl. E. *The psychology of musical talent.* Boston: Silver Burdett Company, 1919.

SLOBODA, John W.; HOWE, M. J. A. Biographical precursors of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music*, 19, p. 3-21, 1991.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor*: um novo método de educação. Santa Maria: Pallotti, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras escogidas III.* Madrid: Visor, 1995.

____. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.



_____. *Imaginacion y el arte em la infancia*. Cidade do México: Hispánicas, 1987.

WILLEMS, Edgar. *Solfejo curso elementar*. Adaptação portuguesa de Raquel Marques Simões. Ed. Fermata do Brasil. São Paulo, SP. 1985.

_____. *La preparación musical de los más pequeños*. Ed. Eudeba. Buenos Aires, 1962.

WING, Herbert D. *Tests of musical ability and appreciation*. London: Cambrigde, University Press, 1971.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



VOCÊ SOU EU - um olhar de si para enxergar o outro

Suzana Schoellkopf[1]

Resumo: Este artigo fala da relação professor-aluno no âmbito escolar e como esta relação pode intervir, tanto de maneira positiva quanto negativa, interferindo diretamente no processo de ensino aprendizagem e na construção da personalidade do aluno. Traz uma reflexão sobre a insegurança do professor que não está preparado tecnicamente e emocionalmente e, por isso, opta pela abordagem tradicional do ensino e como este comportamento reflete tanto no aluno quanto no professor. Parte-se da suposição sobre a importância de se acessar a memória afetiva, enquanto docente, ativando lembranças do tempo de discente para poder compreender melhor o seu aluno e assim vivenciar a afetividade no ambiente escolar. A metodologia utilizada para o desenvolvimento das questões abordadas é explicativa/bibliográfica. Os apontamentos de educadores e pesquisadores servem para dar suporte às questões apontadas. A partir destes apontamentos, o texto busca reforçar a importância de se buscar no contexto escolar um trabalho coletivo, no qual a interação entre o professor e o aluno resulte num processo educativo que envolva a produção de conhecimentos e a relação histórico-social-afetiva, de maneira prazerosa para ambas as partes.

Palavras- chave*:* Professor; Relação; Aluno; Memória.

[1] É graduada no Curso de Licenciatura em Dança pela UERGS. Em, 2014, Profª Ministrante do 24º Seminário Nacional de Arte e Educação. Desde 2000 é professora do Curso Básico de Dança da FUNDARTE (Fundação Municipal de Artes de Montenegro) onde permanece até a presente data. Pós-graduanda do Curso de Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar da UNINTER. Participou (a) de work-shops, congressos e seminários nacionais e internacionais na área de teatro e dança em suas vertentes, com o intuito de apreender novas técnicas e buscar a renovação de conceitos e vivências. Estas experiências foram ministradas por personalidades do meio artístico como: Nestor Monastério, José Possi Neto, Luis Alberto Abreu, Renato Ferracini, Cristine Brunnel, Márcia Milhazes, Sandro Borelli, Ivaldo Bertazzo, Gennadi Bogda, Débora Calmar , Ana Wolf, entre outros. Bailarina fundadora do grupo Terpsí Teatro de Dança – POA- RS. Com este, participou de eventos como Carlton Dance Festival (1990)- BR, 1º Porto Alegre em Buenos Aires (1996), Fiesta Nacional de La Danza (1991) – ARG, entre outros. Foi dirigida em obras de dança, teatro e cinema por nomes como Carlota Albuquerque, Dilmar Messias, Denise Barella, Ronald Raddee, Renato Falcão. Intérprete como cantora das trilhas para teatro: Cabeça- Quebra- Cabeça do Diretor Julio Conte, Peter Pan, direção de Camilo de Lélis, A Bela e a Fera, Os Saltimbancos, O Mágico de Oz, etc. Com a peça "Os Saltimbancos", conquistou em 1998 o Prêmio Tibicuera de Melhor Atriz Coadjuvante. Diretora-geral, coreógrafa e bailarina-intrérprete-criadora da Troupe Xipô- *dança teatro* desde 2008 até a presente data.

SCHOELLKOPF, Suzana. VOCÊ SOU EU - um olhar de si para enxergar o outro. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p. 181-202, ano 17, nº 34, agosto/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 20 de dezembro de 2017.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



YOU ARE I - a look of self to see the other

Abstract: This article discusses the teacher-student relationship in school and how this relationship can intervene, both positively and negatively, directly interfering in the process of teaching learning and in the construction of the student's personality. It brings a reflection on the insecurity of the teacher who is not prepared technically and emotionally and therefore chooses the traditional approach to teaching and how this behavior reflects both the student and the teacher. It starts from the assumption about the importance of accessing the affective memory as a teacher, activating memories of the student's time in order to understand his student better and thus to experience affectivity in the school environment. The methodology used for the development of the issues addressed is explanatory / bibliographic. The notes of educators and researchers serve to support the issues raised. From these notes, the text seeks to reinforce the importance of seeking a collective work in the school context, where the interaction between the teacher and the student results in an educational process that involves the production of knowledge and the historical-social-affective relationship of pleasurable way for both parties.

Keyword: Teacher; Relationship; Student; Memory.

182

INTRODUÇÃO

As reflexões que trago nesta pesquisa falam da relação entre professor e aluno e as consequências desse relacionamento no processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que, invariavelmente, esta questão interfere no comportamento que o aluno apresenta em sala de aula. E, também, sobre a importância de se acessar, enquanto docente, diariamente a memória afetiva, a fim de recuperar lembranças de sua própria história como estudante, para, assim, respeitar e compreender melhor os anseios e inquietudes do educando.

Desse modo, o tema a ser discorrido perpassa pela minha experiência como docente na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS – FUNDARTE, a qual não é uma escola de ensino regular, mas oferece cursos relacionados às linguagens da arte.

Há dezessete anos atuo como professora de ballet e teoria da dança, ministrando aulas para meninos e meninas, com faixa etária, condição socioeconômica e cultural bastante diversificadas, isto é, pessoas com histórias

de vida as mais variadas, mas com um propósito em comum: o gosto por querer aprender, neste caso específico, a dança.

No entanto, durante todos estes anos de docência, o que chama minha atenção no comportamento desses alunos é o medo, o receio que eles têm de se posicionarem diante dos questionamentos e dos assuntos abordados, seja na aula prática, seja na aula teórica. Essa reação está atrelada, sem dúvida, ao modelo de ensino que ainda vigora na conduta de muitos professores, isto é: o professor como detentor de todo o conhecimento e o aluno como tábula rasa, simplesmente um receptor.

183

O mote deste trabalho é evidenciar a responsabilidade que a prática docente requer perante o aluno, influenciando no seu desenvolvimento pessoal cognitivo – social – afetivo. O reconhecimento do aluno como ser social e colaborador deste processo, por meio de suas vivências.

Fui instigada a refletir sobre estas questões a partir do estudo da disciplina “Relação Professor – Aluno – Conhecimento (114089) UTA B 2017 – Fase I”, pertencente ao curso de pós-graduação latu sensu: Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar – Distância da UNINTER – Centro Universitário Internacional e, para aprofundar essa contextualização, bebo na fonte dos saberes de Paulo Freire (1996) em seu livro “Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa”.

A disciplina “Relação Professor – Aluno – Conhecimento” subsidia a pesquisa nas questões que tratam sobre as bases da educação tradicional, as críticas sobre essas abordagens na educação e o professor como agente transformador do processo educativo. Já em Paulo Freire, o intuito está na abordagem sobre o exercício da prática pedagógica educativo-crítica para um mundo de pessoas mais felizes, autônomas e autocríticas.

Como professora na área das artes, procuro, através do ensino da dança, tanto na prática quanto na teoria, oferecer ao aluno desafios para que

ele possa unir a metodologia às suas próprias vivências lançando um olhar observador, crítico e afetivo para si e para com o outro.

Diante da minha inquietação ao ouvir relatos de alguns de meus alunos e de meu filho sobre a dificuldade para aprender os conteúdos de determinadas matérias ministradas no ensino formal, considero que o fator destacado nas falas teve como principal causa a falta de entrosamento com o professor. Muitos desses relatos evidenciam a vontade do aluno para a inversão dos papéis, cujo intuito não é o de procurar o entendimento neste relacionamento, mas sim o de ter a oportunidade para vingar-se do professor. Fazer com que ele sofra, tal qual, as mesmas injúrias.

184

Por isso, assim como nos coloca BRUNO (2017, p 4,5),

> [...] um mergulho nos fatos históricos é valioso quando, fazendo-nos enxergar o passado, faz com que percebamos, ainda hoje, a presença de alguns elementos de outrora. A história nos mostra que o novo não nasce do nada, mas que carrega consigo os elementos do passado. A escola que temos hoje, então, com novos modelos de professor e de aluno, nasceu de relações extremamente autoritárias, estabelecidas sem qualquer conhecimento pedagógico sobre o ensino e a aprendizagem.

Levando em consideração esta colocação, destaco a importância do professor pesquisador, que busca o aprendizado, não somente na sua área de atuação disciplinar, mas que procura diferentes formas para disseminar os conteúdos que despertem no aluno o desejo de querer saber sempre mais.

Acredito que o professor, como um profissional da educação que é, tem que atuar de modo produtivo e criativo, criando um espaço para a sintonia de vontades e sentimentos, sendo sujeito da busca pelo conhecimento, visando ao seu crescimento pessoal e exemplificando através de si as atitudes que espera de seus alunos.

Vale destacar que não importa a formação profissional de um pedagogo se este não souber da sua missão e a dimensão que este compromisso acarreta. O que nos lembra FREIRE (1996, p.43) em sua fala:

> [...] por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

185

VOCÊ SOU EU - um olhar de si para enxergar o outro

O MÉTODO ENRAIZADO

Segundo CASTANHA (2012, p. 2), em seu artigo “A Introdução do Método Lancaster No Brasil: História e Historiografia”:

> [...] o sistema monitorial ou método Lancaster, como ficou mais conhecido no Brasil, foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX, momento em que a Inglaterra passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de industrialização. Seus criadores foram Andrew Bell e Joseph Lancaster. De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”. Assim um professor poderia “instruir muitas centenas de crianças” (EBY, 1978, p. 325). Segundo Manacorda, no sistema lancasteriano cada grupo de alunos formava uma classe ou círculo, onde cada um tinha um lugar definido pelo nível do seu saber. À medida que o aluno ia progredindo, mudava seu posicionamento na classe ou círculo. O sistema era rígido, controlado por uma disciplina severa. (2004, p. 256-261).

É inegável reconhecer que este método para a educação foi produzido e baseado nas “necessidades”, comportamento e na forma de pensar da época. No entanto, o que se percebe é que ainda há muitos resquícios desta conduta no professor para com seus alunos, guardadas suas devidas proporções, no que se refere à maneira como se manifesta. Não está tão explicitada quanto as regras do método Lancaster, tais como:

> [...] a criança que lê pior dá o seu lugar àquela que lê melhor […]. Também se pode amarrar um pedaço de madeira entre as suas pernas e obrigá-la a dar a volta na classe. Às vezes até se põem os delinquentes em uma grande cesta ou saco, que fica suspenso ao teto da escola, para que todos vejam. As crianças preguiçosas podem ser postas num berço e balançadas por um colega (BALLY *apud* TARDIF; CLERMONT, 2010, p. 184).

Travestidas de contemporaneidade e do olhar sociocultural, as práticas de persuasão e as injustiças cometidas pelos docentes infelizmente acontecem com frequência.

Quando a turma está inquieta, por exemplo, um dos castigos muitas vezes aplicado é o de “tirar o recreio”. Isto é, das quatro horas em que o aluno permanece sentado, recebendo e tentando assimilar informações, as mais variadas, os únicos vinte minutos de intervalo, quando ele poderia desopilar através de conversas com os amigos, brincadeiras, ir ao banheiro, lanchar, etc., para assim retornar para a sala de aula mais relaxado, lhes são negados.

Também as crianças que aprendem mais facilmente, ou que têm afinidade com o professor, estão sempre com os papéis de destaque nas festinhas da escola, enquanto as ditas “preguiçosas, bagunceiras e atrasadas” ou não são convidadas a participar, ou ficam como pano de fundo ou, ainda, acabam por se recusar a fazer parte da tarefa visto que percebem que sua presença não fará falta ao professor. Muitas vezes o aluno é humilhado na

frente de todos por não ter entregue um trabalho, sem ao menos o professor ter antes investigado o motivo.

Este tipo de atitude por vezes acontece, porque a ideia de que o professor é provedor de todos os saberes e que o aluno é o receptor e reprodutor destes conhecimentos ainda procede, em muitos casos, como uma verdade. E, quando os resultados pretendidos fogem ao controle, a atitude autoritária serve como freio inibitório.

187

Esta forma arbitrária na maneira de tratar o aluno faz com que ele não se reconheça como parte integrante do processo.

Para estas ocasiões é necessário, sem dúvida, o exercício do bom senso, assim como diz Freire (1996),

> [...] de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. [...] O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. Se o bom senso, na avalição moral que faço de algo, não basta para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer.(FREIRE, 1996, p.69).

Nesta colocação de Freire está claro que as atitudes do professor perante o aluno devem condizer com a sua fala.

De nada adianta, por exemplo, estar disposto no plano político-pedagógico, nas diretrizes da escola, uma ideologia concebida sobre uma educação libertadora, na qual, num de seus princípios, está a capacidade de despertar o aluno para o exercício da reflexão, se a realidade não condiz.

Isto é, se na prática estas atitudes não se aplicam, o discurso passa a ser um engodo, distorcendo valores éticos e morais. E o aluno continuará neste

processo doentio de aprender por aprender, desvalorizando a instituição de ensino, o professor e a si mesmo. E, o que é ainda pior, desta forma torna-se um sujeito desprovido de posicionamento político, sem argumentos de bases sólidas e, consequentemente, sem atitude.

188

Quer dizer, quando o professor, que deve ser exemplo de atitudes que levem o aluno à conscientização sobre seus atos, de maneira madura e esclarecedora, se esvai, desviam-se os caminhos. A conduta, que deve ser de harmonia e colaboração, torna-se arena para combates em que seguramente nenhuma das partes sairá vencedora.

Esta questão torna-se recorrente na medida em que o professor, mesmo munido do conhecimento a respeito de sua disciplina, não consegue atrair o aluno para compartilhar estas informações. Avesso a um trabalho de parceria, formam-se trincheiras.

O professor exerce um papel muito poderoso perante os alunos, ele é o mestre, aquele em quem é depositado confiança, admiração. O aluno o vê como alguém em quem ele pode confiar.

Ainda, quando se refere ao bom senso como forma de discernimento perante os episódios que acontecem no âmbito escolar, ressalta a importância da ética como ponto e princípio que motivam este sentimento.

Muitas vezes há uma linha tênue entre o ser justo ou injusto diante de fatos. Por isso, colocar-se no lugar do outro facilitará o entendimento sobre os acontecimentos e aí poder-se-á, por meio do bom senso, procurar solucionar o problema.

Nos cursos de licenciatura são enfatizadas as teorias mais modernas de ensino e aprendizagem, porém, muitos professores acabam repetindo o comportamento de seus antigos professores. Este comportamento irá perpetuar-se, influenciando a maneira de como as pessoas que absorvem esta cultura irão se relacionar com o mundo. [...] muitas coisas importantes na vida

se aprende quase inconscientemente, por imitação de modelos (aprende-se a ser homem; aprende-se a ser mulher; aprende-se até mesmo ser professor...; [...] (MORALES, 1998, p. 22)

Portanto, é crucial para o educador não esquecer de que outrora ele foi aluno de alguém. Certamente, fazia suas peraltices, tinha muitas dúvidas, dificuldades, facilidades também e criava expectativas quanto ao professor. Queria sua atenção, queria ser respeitado, compreendido. Despertar em sua memória afetiva todas estas questões e colocar-se, agora, no lugar de seu aluno é fundamental para a construção de uma relação de respeito e afetividade.

189

Como nos coloca Freire (1996),

> [...] Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo.
> [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia, o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites a liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.(FREIRE, 1996, p.66).

Pensando que uma criança começa a frequentar o ambiente escolar a partir dos 4 anos de idade, torna-se impossível eximir os professores da responsabilidade quanto à contribuição na formação do carácter dessas pessoas.

Segundo o que consta em BRUEL (2012, p. 107),

> [...] EC nº 59/2009, em 11 de novembro de 2009, [...] do inciso I do art. 208 da CF e do inciso I do art. 4º da LDBEN - [...]. Assim, há uma ampliação real do conceito da obrigatoriedade

> de ensino, que passa a abranger as três etapas da educação básica, mas não em sua totalidade, na medida em que a definição de faixa etária restringe a obrigatoriedade a crianças e jovens dos 4 aos 17 anos. Desse modo, a obrigatoriedade se inicia na etapa da pré-escola da educação infantil e atinge o ensino médio, desde que o estudante esteja na idade prevista pela legislação.

190

Este tempo na companhia do professor vai obrigatoriamente da infância até a adolescência. Fases estas que perpassam pelo desenvolvimento da personalidade, envolvendo uma série de conflitos como insegurança, medo, relacionamento, baixa autoestima, sexualidade, dificuldades de aprendizagem, etc.

Para ser professor é preciso bom senso, reinventar-se diariamente, criar um ambiente em que a sala de aula, mais do que um espaço arquitetônico, seja um lugar de convivência, que possibilite ao aluno, paulatinamente, edificar seus conhecimentos num trabalho conjunto, através do respeito consigo mesmo, com os colegas e com o professor.

Para MORALES

> [...] o professor pode ensinar mais *com o que é* do que com aquilo que pretende ensinar; seu modo de fazer as coisas implica *mensagens implícitas* de efeito que podem ser positivos ou negativos; aceitam ou recusam suas atitudes e seus valores, reforça-se o interesse ou desinteresse pelo aprendido (pode-se aprender a *odiar* a matéria).(MORALES, 1998,p.25).

O que acontece com muita constância é o fato de que o aluno confunde a dificuldade em aprender a matéria com a dificuldade em dialogar com o professor. Sem dúvida o aluno projeta no professor mais do que um sujeito que somente difunde conhecimentos científicos, mas também o vê como um tutor, aquele com o qual ele possa se sentir seguro, amparado.

O professor que busca interagir e identifica-se com as questões afetivas do aluno facilita o relacionamento, afetando positivamente o seu

desenvolvimento e, por consequência, estará melhor preparado e se sentirá mais valorizado em sua profissão, pois o sucesso do aluno também é sucesso para o professor.

RESPEITAR PARA PODER EDUCAR

191

É claro, sabe-se que ser professor não é tarefa fácil. Ter que transmitir, provocar a assimilação e o entendimento de um mesmo conteúdo para um número expressivo de alunos (em média 30 alunos em uma sala de aula) por vezes, tão heterogêneo, cada um com sua especificidade, sua história de vida. Saber a forma e a hora de agir ante os conflitos que surgem com ou entre os alunos, saber qual é o limite e como intervir. Tudo isso requer, sem dúvida, muita flexibilidade.

Muito mais do que boa vontade, é preciso estar preparado didaticamente, tendo segurança e propriedade na explanação dos conteúdos, generosidade para perceber qual é o seu público-alvo, facilitando a interação entre as partes.

MORALES (1998) traz uma contribuição para melhor compreensão sobre a relação professor-aluno, desmistificando a figura do professor como protagonista e o aluno como antagonista nesse processo, quando diz que

> [...] o modo como se dá nossa relação com os alunos pode e deve incidir positivamente tanto no aprendizado deles, e não só das matérias que damos, como em nossa própria satisfação pessoal e profissional, [...] Precisamente por se tratar de uma tarefa profissional, não podemos deixar de lado um aspecto que diz respeito diretamente à eficácia do que fazemos. (MORALES, 1998, p. 10).

Ora, para que haja sucesso, por exemplo, em uma transação de negócios e para que esta se concretize, é preciso haver interesse mútuo,

dedicação, colaboração, respeito, honestidade e a satisfação das partes envolvidas. Isto é, ser profissional implica relacionar-se.

Para o profissional da educação não deve ser diferente, pois o professor precisa do aluno para exercer sua profissão e o aluno do professor para auxiliá-lo em sua caminhada rumo à vida adulta. O professor, instigando o aluno, aguçando sua curiosidade, fornece ferramentas necessárias para o seu crescimento intelectual e moral ao mesmo tempo que, ao experienciar momentos de troca, de reflexão, de discussões com o discente, embasa suas convicções e questiona seus saberes para que sejam aprimorados.

192

"O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico". (FREIRE, p. 103 – 1999).

A humildade é o primeiro passo nesta caminhada. Ter humildade é ter consciência de suas próprias limitações, é saber escutar-se, colocar-se em dúvida, questionar, lembrar. Perceber esta fragilidade diante de tantas inquietudes reforça a autoconfiança e surge a compreensão sobre as necessidades do outro.

Ativar a memória afetiva é uma ótima abertura para desencadear esse processo. Ao lembrar da sua história como discente, o professor certamente irá reconhecer o aluno como um colaborador. Agindo desta maneira, o professor consequentemente será também reconhecido positivamente pelo aluno e irá se sentir mais confiante na sua prática docente, estando motivado para demonstrar afetividade.

Dentro das considerações de Freire (1996) sobre a questão da afetividade, o autor defende que

> [...] é preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria,

> prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...].(FREIRE, 1996, p.161)

193

Portanto, o educador que entende o seu compromisso perante a formação de uma sociedade mais culta e justa há de considerar o aluno como um ser ativo e participante no seu processo de construção de conhecimentos.

Através do reconhecimento, acontecem as afinidades e, por conseguinte, uma relação de parceria, tornando a escola um ambiente saudável, onde as dificuldades podem ser compartilhadas para juntos procurarem a melhor solução.

É importante um diálogo sincero em que o professor também se coloca como um aprendiz, visando melhorar sua percepção sobre o assunto abordado. Quando bota à disposição do aluno o privilégio da dúvida. Lança os questionamentos como estopim da curiosidade e, consequentemente, a pesquisa.

De acordo com Freire (1996),

> [...] como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face a uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou "o maior". Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1996, p. 152, 153).

A “invulnerabilidade docente”, uma invenção das teorias que regem a educação tradicional, não deveria, por certo, causar estranheza, porém nem sempre é o que acontece.

O reconhecimento do professor diante de suas fragilidades como ser humano, passível da dúvida e do erro, pode soar, para o aluno que não está acostumado a um relacionamento de afeto e diálogo entre as partes, como insegurança.

194

Acostumados a receber passivamente os conteúdos, num primeiro momento pode causar espanto aos alunos, muitas vezes soando como precariedade dos saberes do professor, diante da classe.

Estas mudanças sobre a forma de agir e de ver a educação no ambiente escolar precisam ser muito bem estruturadas, pois o estranhamento pode causar repulsa e abrir possibilidade à negação.

É preciso perspicácia, paciência e um bem-querer, respeitando as diferenças, para conseguir quebrar estas barreiras entre os relacionamentos, muitos dos quais ainda estão incrustados de insegurança e medos.

Toda essa complexidade faz parte do ser humano e é o que o torna sempre e novamente interessante. Desestabiliza, desacomoda, desafia e faz com que sejamos curiosos na procura incessante por esclarecer, entender e desvelar a nós mesmos.

Estar aberto a todas essas reações é demonstração de compaixão, maturidade e humildade, qualidades estas que, repassadas de geração em geração, irão surtir efeitos benéficos em todas as esferas sociais.

BRUNO (2017) reforça esta questão quando diz que

> [...] entender o processo educativo ao longo da história, com olhares críticos e postura de pesquisador, é fundamental para qualquer professor que pretenda agir de maneira contextualizada e transformadora. O professor que toma para si o papel de transformador, de **mediador** do conhecimento, é

> aquele que ajuda seu aluno a olhar, descobrir e conhecer o mundo (BRUNO, 2017, p. 10,11).

Por certo que o aluno que tem a felicidade de vivenciar a sua trajetória estudantil numa escola onde os professores primam pela educação, que valorizam o respeito mútuo, estimulam a busca pelo conhecimento e o desenvolvimento da criticidade, certamente irá tornar-se um ser humano mais autoconfiante e sensível.

195

Tendo impresso em sua memória o tratamento recebido enquanto educando, irá por certo reproduzi-lo em outras ocasiões, pois a escola, subsequentemente à família, é também alicerce de suas verdades. Porventura, muitas vezes, pedra fundamental.

O relacionamento saudável dentro do contexto escolar contribui substancialmente no contexto familiar. A ordem dos fatores se mescla, trazendo a família para o convívio junto à escola, expandindo-se o conhecimento e o trato social.

Em seu poema, Cora Coralina (2017) fortalece a condição de sociedade através de uma linguagem figurada sobre tudo aquilo que nos torna o que somos: um pouco de tudo, um pouco de todos, um pouco de nós.

> Sou feita de retalhos.
> Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
> Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem sou.
> Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
> Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
> Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

METODOLOGIA

Inspirada enquanto professora/observadora de minhas atividades como docente na área da dança, fui movida pelo interesse em discutir a relação professor- aluno partindo do olhar do professor para si na busca do olhar para com o aluno.

196

A natureza desta pesquisa é explicativa/bibliográfica no sentido em que o assunto explorado decorreu da minha vivência como educadora na FUNDARTE – Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS e como aluna do curso de pós-graduação latu sensu: Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar – Distância da UNINTER. As questões trazidas aqui são decorrentes, principalmente, das observações de insegurança e de medo dos meus alunos, quando são provocados diante dos questionamentos trabalhados em aula, e dos relatos de meu filho, que ainda frequenta o ensino fundamental, quando conversamos informalmente sobre a dificuldade de assimilação das matérias no ensino formal, ampliada principalmente pela falta de entrosamento com o professor.

Dessa forma, foi através da disciplina “Relação Professor-Aluno-Conhecimento” que se deu a opção por tornar referencial o comportamento de meus próprios alunos.

Meu intuito foi o de buscar exemplificar através da pesquisa bibliográfica o meu entendimento e minha crença na possibilidade de uma educação de qualidade, embasada pelo sentimento de respeito, pela sabedoria, pelo discernimento, pelo exercício da crítica e da autocrítica e pelo amor.

Em primeira instância, busquei como referencial para esta pesquisa o conteúdo estudado na disciplina: Relação Professor – Aluno – Conhecimento.

Em Paulo Freire, no seu livro: “PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes Necessários à Prática Educativa” encontrei, além de uma visão sobre o

assunto que contemplava minhas expectativas, também a forma da escrita em que o autor exprime com clareza suas ideais, experiências e ideologias.

A investigação deu-se, além destes, em outros autores, no intuito de enriquecer e contemplar de forma mais relevante as questões apontadas.

A leitura dos diferentes textos convergiram para realçar a importância da pesquisa para e no trabalho. Acredito que buscar as ferramentas necessárias para a construção de conceitos e para o entendimento de nossas ações, observações, questionamentos é aliar o discurso à prática e promover o "desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica". (DEMO, 2003, p.86). Pesquisar é saber que não se está só. Encontrar na fala de outras pessoas a possibilidade de descobrir um mundo diferente, respostas para as dúvidas e questionamentos para um "seguir repensando".

197

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a minha atuação como docente acontece dentro do âmbito artístico, mais especificamente a dança, e sendo a arte vista como um agente transformador, minha dificuldade em compreender o comportamento "encaixotado" de meus alunos, jovens em tenra idade e tão cheios de vida, levou-me ao questionamento: como despertar o interesse e a curiosidade diante dos assuntos abordados em aula, que nada mais são do que temas que envolvem justamente aquilo que estão buscando ao escolherem a arte como forma de expressão?

Pois foi o comportamento tímido, introspectivo e a dificuldade dos alunos para se posicionarem como seres atuantes no processo de ensino aprendizagem que fomentou a vontade de querer compreender melhor esta conduta.

Pesquisar a relação professor-aluno, procurando entender este comportamento oprimido, sufocado, que parece estar fora do contexto, pois estar inserido ao ambiente escolar deve ser uma oportunidade para a sociabilização. Um lugar favorável para aquisição de novos saberes, para desenvolver o pensamento crítico e autocrítico, enfim, um ambiente de troca onde o respeito às vivências de cada um possa acrescentar para o desenvolvimento do outro.

198

É fato que embora existam muitos estudos e pesquisas sobre teorias mais modernas sobre o ensino aprendizagem, muitos professores seguem estagnados no que condiz a sua conduta como educador. O receio da aproximação com o aluno está no medo de perder o “respeito”, mais precisamente o controle. O castigo e a repreensão, em muitos casos, ainda seguem nesta cadeia hierárquica desmedida.

A não mudança no comportamento do docente gera uma falsa segurança. O resultado esperado, sobre o progresso de seus alunos, acaba por ficar muito abaixo das expectativas, ocasionando muito mais trabalho e frustrações para ambas as partes.

Morales, a respeito da relação entre professor aluno, diz que o modo como se dá esta relação pode e deve incidir positivamente, tanto no aprendizado do aluno quanto na satisfação pessoal e profissional do professor.

Olhar para o aluno com o olhar para si requer autoconhecimento e humildade.

Certamente é um exercício diário, pois esta tarefa está cheia de enigmas e inquietações, haja vista que cada aluno traz em si uma bagagem de uma vida diferente da sua. Acionar a sua memória afetiva certamente facilitará o reconhecimento de alguns comportamentos e atitudes de seus alunos e proporcionará o entendimento para as questões cognitivas e afetivas.

O professor, como um profissional da educação, deve também estar amparado didaticamente, pois o aluno precisa se sentir seguro quanto aos conteúdos e conhecimentos que lhes são ofertados. Esta é, sem dúvida, uma demonstração de respeito para com o discente e para com a sua profissão.

199

Trabalhar como um agente da educação, contribuindo para a formação do cidadão, é também uma demonstração de amor. Educar requer habilidade, qualidade, capacidade para absorver o novo e dialogar para desencadear o exercício da reflexão.

A questão da educação como um todo não deve estar focada somente na escola. Atribuir e culpar o professor por tudo o que acontece no mundo é com certeza um grande engano, uma irresponsabilidade.

A estrutura precária de muitas famílias, ocasionada tanto pelos problemas financeiros quanto pelos que se referem a valores morais e de educação, reflete diretamente no comportamento do aluno em sala de aula e no ambiente escolar.

O caminho para modificar as atitudes ocasionadas pelo sistema instaurado, em que as famílias acabam por transferir a responsabilidade da educação de seus filhos para o professor, é procurar trazer estas famílias para dentro da escola.

Embaídos pela correria do dia a dia, pela falta de esclarecimento, o desrespeito exemplificado pelos nossos governantes, pela ignorância daqueles que dizem que tudo sabem, a falta de dinheiro, a confusão moral: isto dá preguiça, desanima, “deixa-se rolar”.

Seguramente, atrair e conscientizar estas famílias é uma empreitada e requer estratégia e insistência. Não podemos esquecer que muitos dos membros destas famílias, que nos parecem resistentes e desinteressados a participar deste processo, muitas vezes são frutos de uma educação retrógrada que os tornou passivos para com este envolvimento.

Logo nos primeiros anos em que a criança é inserida no contexto escolar, a família já deve ser solicitada a participar ativamente, sendo esclarecida sobre a sua importância como alicerce, como estrutura de embasamento para o desenvolvimento de seu filho.

200

Para incorporar esse pensamento é importante elucidar, solicitar e valorizar qualquer ação de demonstração de interesse ocasionada por um familiar de aluno. Esta atitude irá com certeza proliferar e estimular que outros pais ou responsáveis pelo aluno sigam o exemplo.

Os caminhos para a educação não obedecem necessariamente a uma ordem cronológica, assim como exprimem alguns ditos populares e que, por vezes, tornam-se regra do sistema social em que vivemos. Diz-se que: “A família é quem educa e a escola é quem ensina”.

Se concordarmos com esta opinião, colocamos “por água abaixo” tudo aquilo que nos é mais caro: a comunhão entre a família e a escola em prol de uma sociedade mais altruísta. Por isso, assentar ideias e atitudes tendo como base olhares preconceituosos que solucionam tudo através de ditados populares e de experiências que não são as suas, não deve ser obviamente o caminho a ser trilhado.

Sem dúvida que em qualquer relacionamento há a necessidade de regras a serem seguidas. Códigos que servem para orientar e facilitar o entendimento e devem ter como alicerce de sua estrutura, acima de tudo, o respeito ao outro. A coerência como motivação para mudanças necessárias e para a compreensão de que existem, sim, caminhos diferentes para solucionar questões que se assemelham.

Partir de pressupostos que fracionam pensamentos e ações não é pontuar, é sem dúvida retroceder.

A escola deve receber e acolher as crianças e adolescentes não como um número, uma estatística, mas como indivíduos únicos, como seres

interativos e participantes do seu processo de construção de novos saberes. Gerar no aluno e no professor a vontade de querer tirar melhor proveito desta convivência para edificar uma aprendizagem significativa.

Demonstrar afetividade é importar-se, é respeitar, é oportunizar, é ouvir, é questionar, é iluminar o caminho para transformar. É a chance que se dá e que se tem para desencadear novos olhares para a percepção de melhores atitudes e comportamentos.

201

Importante lembrar que as ocasiões do cotidiano de cada um de nós se entrelaçam em nossa efêmera permanência neste planeta. Enxergar-se através do outro é valorizar a nossa própria existência.

Referências:

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. *Políticas e legislação da educação básica no Brasil.* - Curitiba: InterSaberes, 2012.

BRUNO, Cristina Rolim Chyczy. *Relação Professor- aluno- conhecimento e as tendências pedagógicas.* Matéria lecionada na disciplina: Relação Professor-Aluno- Conhecimento (114089) UTA B 2017 – Fase I, do curso de pós-graduação latu sensu: Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar – Distância da UNINTER – Centro Universitário Internacional.

CASTANHA, André Paulo. A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia. Artigo apresentado no: IX ANPED SUL – Seminário em Educação da Região Sul, 2012. UNIOESTE. Disponível em http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12/. Acessado em 18/08/17.

CLERMONT, Gauthier; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias.* – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CORALINA, Cora. Poema. Disponível em https://www.norteandovoce.com.br/cachos-de-ideias/importancia-da-memoria-afetiva/. Acessado em 18/08/17.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 6 ed. – Campinas: Autores Associados, 2003.

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

MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz.* – São Paulo: Edições Loyola, 1999.

202

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



Consideraciones sobre y para la evaluación docente en música

Leonardo da Silveira Borne[1]

Resumen: Dada la falta de subsidios teóricos para la evaluación docente en el área de música, la intención de este ensayo es realizar algunas reflexiones propositivas acerca de la evaluación del maestro de música, pretendiendo identificar cuáles son los elementos y las herramientas que pueden ser empleados durante este proceso. Las bases teóricas de las reflexiones vienen de la evaluación docente en general y de la teoría de los saberes docentes aplicados a la educación musical. Se organizan las proposiciones bajo tres ejes –qué usar, cómo evaluar y cómo usar–, que son guías para una evaluación que genera mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no un instrumento de control docente.

Palabras clave: Evaluación docente en música; Saberes docentes; educación musical.

Considerations about and for teacher evaluation in music

Abstract: Due to the lack of theoretical foundations to music teaching assessment, this essay aims to carry out some propositional considerations about the assessment of the music teacher

[1] Educador musical, pesquisador e flautista. É bacharel em música - Habilitação Composição pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Educação - Educação Musical pelo PPG Educação da UFRGS, doutor em Música - Educação Musical pela Universidad Nacional Autónoma de México, e tem estudos em Musicoterapia pela Faculdades EST. Atuou e tem experiência profissional nas áreas de musicoterapia, educação infantil, educação especial e inclusão, experiência científica e profissional em desenvolvimento infantil, contextos não-formais, formação de professores e educação continuada, educação à distância e pedagogia universitária. Atualmente é Professor Assistente da Universidade Federal do Ceará (UFC - Campus Sobral), dedicando-se ao ensino, pesquisa e extensão nas áreas de educação musical, avaliação, teoria musical, percepção e solfejo, canto em grupo. Também se preocupa com os debates e a produção musical e educacional latinoamericana. Sua produção científica tem sido apresentada e publicada em diversos contextos regionais, nacionais e internacionais, destacando-se o FLADEM, a ISME, a ABEM e a ANPPOM. É lider do grupo de estudos e pesquisa MusA (Música e Ação), vinculado à UFC-Sobral, e membro do Grupo de Pesquisa em Educação Musical (EDUCAMUS), vinculado ao PPG em Educação da UFRGS, e do Seminario Permanente de Innovación Pedagógica, vinculado à FES-Acatlán da UNAM-México. É o representante do estado do Ceará na mesa diretora do Fladem-Brasil (gestão 2017-2019) e o presidente do comitê acadêmico do Formedem-México (gestão 2016-2018).

BORNE, Leonardo da Silveira. Consideraciones sobre y para la evaluación docente em música. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.203-211, ano 17, nº 34, agosto/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 20 de dezembro de 2017.



work, attempting to identify which are the elements and tools that may be employed in this process. The theoretical bases that foster this essay comes from general teaching assessment and from teachers' knowledge theory applied to music education. The propositions are organized under three categories – what to use, how to evaluate, and how to use – as orientations to an assessment that generates improvement in the teaching-learning process, not an instrument of teacher control.

Keywords: music teaching assessment; teachers' knowledge; music education.

Es sabido que buenas prácticas de enseñanza implican en aprendizajes más eficientes, la literatura académica de cualquier área lo puede atestar. El reto es cómo juzgar qué es adecuado en la enseñanza y qué no es, teniendo el propósito de que un estudiante, de hecho, aprenda lo que está propuesto en el currículo o (en algunos casos) lo que él quiera. Una de las muchas maneras de superar esta problemática es poniendo en marcha una evaluación del trabajo docente, la cual busca que este proceso se convierta en una mejor enseñanza. Investigadores han mostrado que hay una relación estrecha entre la evaluación docente y el éxito o mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (RUEDA, 2006). Sin embargo, la evaluación docente que se pone en marcha en diversos contextos no parece promover este éxito o mejora; en mi experiencia tanto estudiantil como docente, en el ámbito de la educación superior, nunca he visto el uso de la evaluación docente más allá de generar una nota o calificación que será incorporada al proceso de ascensión en la carrera profesional dentro de la institución. En otras palabras, es a penas otro acto protocolario, burocrático y obligatorio que no genera cambios en la enseñanza y, consecuentemente, en el aprendizaje. Hace falta, por lo tanto, de una evaluación que proporcione al maestro alguna retroalimentación de su quehacer, una con la que él pueda mejorar sus prácticas (CANALES *et alli,* 2011), más allá de controlar la labor del maestro.



Con esta problemática en mente, en el seminario de Evaluación Educativa: *Docencia*[2] que tomé durante mi doctorado, me propuse a esbozar un primer intento reflexivo sobre qué parámetros o lineamientos el profesor de música debería o podría ser evaluado, lo que generó el presente texto con carácter ensayístico. Este manuscrito tiene como objetivo principal realizar algunas reflexiones propositivas acerca de la evaluación del maestro de música, intentando identificar cuáles son los elementos y herramientas que pueden ser empleados durante este proceso. Las reflexiones aquí realizadas se basan en la discusión teórica sobre dos temas: la evaluación docente y los saberes docentes de maestros de música.

He averiguado en la literatura brasileña e hispanoamericana referentes y subsidios sobre el tema, pero no he hallado ninguna referencia; todo lo que existe es vinculado a la evaluación del aprendizaje, no a la práctica docente. Este escrito, por lo tanto, parece tratarse de un primer acercamiento del tema en estos contextos. Por ello, también es mi intención provocar a que otros investigadores del área educacional se interesen por el tema para debatirlo y desarrollarlo. Busco una visión que describa los puntos en común sobre cada asunto –la evaluación y los saberes– y desde ahí proponer los elementos para una evaluación que retroalimente la práctica docente. Lo anterior también se debe a que es común que músicos profesionistas sin ninguna formación pedagógica enseñen en escuelas libres de música, cursos, conservatorios y hasta en las instituciones de enseñanza superior. De este modo, el sentido

[2] Dicho seminario fue impartido por el Dr. Mario Rueda Beltrán, investigador del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM) y exdirector del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México (INEE), un equivalente al INEP de Brasil.



común nos dice que estos maestros probablemente van a reproducir las maneras las cuales fueron enseñados, con poca reflexión sobre sus prácticas, los que la evaluación docente puede ser un camino que les puede apoyar en su labor, aun cuando les falte la formación educacional.

Para discutir la evaluación docente, me nutro de un grupo de investigadores mexicanos que dialogan sobre el tema hace aproximadamente diez años (RUEDA, 2006; RUEDA, 2009; RUEDA; DÍAZ-BARRIGA, 2011; BUENDÍA ESPINOSA, 2014; GARCÍA SALORD, 2014). Según los estudios de este grupo, la evaluación frecuentemente es vista con dos funciones –y generalmente del tipo "o"–. Una de estas funciones es el papel de control (como he mencionado anteriormente sobre mi experiencia), cuando los maestros tienen su trabajo evaluado para garantizar la progresión laboral, el aumento salarial o los cambios en su labor. La otra función es la formativa, a través de la cual la evaluación es concebida como una manera de mejorar la enseñanza y, por lo tanto, propiciar la mejora en el aprendizaje.

Aún según estos autores, un aspecto clave a ser considerado es que la evaluación debe de enfocarse en las prácticas educacionales, no en otros resultados o producciones (productos). El en caso de las universidades, por ejemplo, es común ver el equívoco de confundir este tipo de evaluación con otra que examine la producción hecha dentro de una carrera investigativa, o incluso en la administración o participación en equipos directivos. La evaluación que aquí me refiero pretende mirar exclusivamente el proceso educacional, dentro del marco de la enseñanza y del aprendizaje. Complementar a esto son las herramientas empleadas; identifico que la literatura mencionada se refiere, básicamente, a cuestionarios de opinión (generalmente llenados por



estudiantes), portafolios que contienen los materiales y trabajos del maestro y, con menos frecuencia, la observación de las clases por pares y la tutoría.

Por otro lado, cambiando la atención para los saberes docentes, la razón para usar esta teoría es debido al tipo de conocimiento que el maestro maneja e incorpora en sus prácticas. Para tal discusión, propongo la perspectiva de Araújo (2005; 2006), que toma los conceptos de saberes docentes de Tardif (2002) y los resignifica, traduciéndolos a la realidad del maestro de música. Tardif explica que los saberes se retroalimentan desde la experiencia vivida con y en la escuela; en sus palabras, "sus saberes [de los maestros], con sus experiencias de vida e historia profesional, entre sus relaciones con estudiantes en la clase y con otros actores en la escuela" (TARDIF, 2002, p. 11). El autor recupera estas ideas en trabajos posteriores, como la teoría de la labor docente (TARDIF; LESSARD, 2008), en la cual presenta una tipología de esta profesión (docencia) en términos de actividades, estatus/identidad y experiencia.

Para el caso del presente ensayo, yo recupero la información sobre los saberes dirigidos al maestro de música, de la misma manera que Araújo (2005; 2006) propuso en su investigación. Para la autora, el saber construido por maestros puede ser de los siguientes tipos:

- *disciplinario de la formación inicial*, el cual es el saber que fue (pre)dicto por otras personas, en la forma de formación que los maestros reciben durante su experiencia universitaria, como los cursos, materias y currículo el que fue sometido;
- *disciplinario de saberes emergentes*, es el saber que el maestro deliberadamente busca más allá de las fronteras académicas, relacionadas con las necesidades pedagógicas del cotidiano, incluyendo el saber autodidacta;



- *del currículum*, el saber sobre el plan educativo, respecto a contenidos, evaluación del aprendizaje y repertorio musical;
- *de la función educativa*, que considera el saber construido de la propia enseñanza, como didáctica y metodología;
- *de la experiencia*, que está relacionado con toda la experiencia práctica que el maestro adquiere a lo largo de los años.

Con estos dos referenciales en mente –los saberes docentes y la evaluación del maestro– empecé a delinear algunas pautas que servirían de guía para evaluar el quehacer del maestro de música. Es importante recordar que este es un primer acercamiento a esta realidad, y que está basado únicamente a partir referenciales teóricos, reflejando parte del conocimiento acumulado en la literatura. También es menester experimentar y poner esta guía en marcha en algún momento posterior, buscando los logros y las fallas para hacer los ajustes necesarios, asimismo delimitar mejor los parámetros aquí descritos. Para organizar mejor la proposición, la divido en tres ejes: qué usar, cómo evaluar y cómo usar.

Sobre el primero, *qué usar*, hago referencia a documentos que el maestro debe producir como evidencias de su labor. Propongo el uso del portafolios conteniendo diversas evidencias: autoevaluaciones, evaluaciones de los estudiantes hacia el docente (como cuestionarios) y otros materiales (como materiales educativos por él desarrollado, planes y registros de clase), incluyendo audiovisuales cuando sea necesario y adecuado, dada que muchas actividades musicales solo se pueden registrar de esta manera. Además, es importante que este portafolio sea evaluado por pares, quienes emitirán un juicio con sugerencias sobre qué hacer con los resultados.



En cuanto al segundo aspecto, *cómo evaluar*, el apoyo ofrecido por los saberes docentes nos guía a considerar tres aspectos clave durante el juicio realizado en el proceso de evaluación: 1) la formación (vinculada a los saberes de formación inicial y emergentes); 2) la enseñanza (acción, vinculada a los saberes del currículum, de la experiencia y de la función educativa), la cual involucra la planeación, la clase, los materiales y los informes preparados; 3) la opinión del estudiante acerca del desempeño general del maestro. En otras palabras, es considerar cualitativamente y holísticamente las evidencias, ya que lo que veo en muchas universidades que he conocido es la utilización de la pura opinión del estudiantado, y solamente de manera numérica. Tanto las percepciones del estudiantado como las del docente deben ser consideradas, así mismo correlacionándolas con la formación recibida.

Finalmente, sobre *cómo usar la evaluación*, me apoyo en lo que dicen Rueda y Díaz-Barriga (2011): no se supone usarla como una forma de control apenas, más bien se la debe utilizar como un mecanismo para promover la retroalimentación de la enseñanza, sobre cómo el maestro puede mejorar su práctica. Esto indica que vincular los resultados con mejor salario, seguridad laboral u otro tipo de recompensa o incentivo no es el propósito de una evaluación que se proponga para la mejora de la labor docente. Por supuesto que se puede usarla como un indicador de los logros del maestro, pero esta no debe ser la única razón para comenzar un proceso tan complejo; es necesario pensar en un proceso de feedback que, efectivamente, promueva cambios en las prácticas educaciones con miras a un mejor aprendizaje de los estudiantes.

Algunas de las acciones que se pueden planear posterior al análisis de estas evidencias incluyen, por ejemplo, la oferta de cursos de actualización, de especialización u otro. También se puede pensar en un acompañamiento más



cercano al maestro, realizado por un supervisor educacional u otro maestro, lo cual puede promover diferentes miradas y acciones educacionales. Igualmente, considerando una evaluación docente sumamente exitosa, se puede pensar en involucrar el docente con más logros y éxitos en otros roles dentro del contexto escolar/universitario, los cuales puede asumir funciones de supervisión, de guía o de liderazgo.

Entonces, ya dirigiéndome al fin de este ensayo, se nota que la evaluación docente tiene problemas en todas sus etapas: concepción, puesta en marcha y uso de los resultados. La intención de este escrito es sugerir algunas guías para la implementación de algunas propuestas enfocadas en los maestros de música, basadas en los hallazgos de investigaciones pertinentes al área. Con esto, busco promover un cambio en las prácticas que son llevadas a cabo en la mayor parte de las instituciones, que apenas toman en consideración las opiniones de los estudiantes, y estas pueden no ser tan precisas como se parecen, pues existe la posibilidad que ellos (los estudiantes) hagan juicios de valor basados en rechazos al maestro o en recompensas ofrecidas. Lo que debe ser nuestro objetivo principal es promover una evaluación del maestro de música clara e imparcial y, con eso, una mejora en el proceso de enseñanza que se dirige a un mejor aprendizaje y desarrollo del estudiante.

Referencias:

ARAÚJO, Rosane Cardoso. Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano. *Dissertação de Mestrado* (Mestrado em Música). Porto Alegre: PPGMUS-UFRGS, 2005.



___. Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. *Em Pauta*. Porto Alegre, UFRGS. V. 17, p. 39-69, 2006.

BUENDÍA ESPINOSA, Angélica. Genealogía de la Evaluación y Acreditación de Instituciones en México. *Perfiles Educativos*. Ciudad de México, V. XXXV, Número Especial, p. 17-32, 2014.

CANALES, Alejandro; LUNA, Edna; Díaz-Barriga, Frida; Monroy, Miguel; DÍAZ, Mónica; GARDUÑO, José María García. Aproximaciones Metodológicas al Análisis y la Evaluación de la Docencia. In: RUEDA, Mario; DÍAZ-BARRIGA, Frida (coord.). *La evaluación de la docencia en la universidad*. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. México: Iisue-UNAM, 2011.

GARCÍA SALORD, Susana. Del Recuento Curricular a La Evaluación Diagnóstica y Formativa. Perfiles Educativos. Ciudad de México, V. XXXV, Número Especial, p. 82-95, 2014.

RUEDA, Mario. *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: Cesu-UNAM, 2006.

RUEDA, Mario. La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 2009. Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html acceso en 15 abr 2016.

RUEDA, Mario; DÍAZ-BARRIGA, Frida (coord.). *La evaluación de la docencia en la universidad*. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. México: Iisue-UNAM, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente* - elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.