

REVISTA DA FUNDARTE

ISSN 1519-6569

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano 11 - Número 21 - janeiro/junho 2011

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA





REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação semestral
da Editora da Fundação Mu-
nicipal de Artes de
Montenegro - Ano XI, nú-
mero 21, janeiro/junho
2011.

**Fundação Municipal de
Artes de Montenegro-FUNDARTE**

Eunice Maria Fabrazil Presidente do Con-
selho Técnico Deliberativo - **Maria Isa-
bel Petry Kehrwald** Diretora Executiva -
Julia Maria Hummes Vice-diretora - **André
Luis Wagner** Vice-diretor - **Gorete Iolanda
Junges** Coordenadora de Comunicação - **Már-
cia Pessoa Dal Bello** Coordenadora de En-
sino - **Virginia Wagner Petry** Coordenadora
de Secretaria - **Priscila Mattias Rosa** -
Coordenadora do Órgão de Rádio e Televi-
são Educativa - **Olinda Sarmento Carollo** -
Presidente Associação Amigos da FUNDARTE
- AAF

Maria Isabel Petry Kehrwald
Coordenação da Edição

Adriana Bozzetto (FUNDARTE)
Analice Dutra Pillar (UFRGS)
Julia Maria Hummes (FUNDARTE)
Jusamara Souza (UFRGS)
Maria Cecília Torres (IPA/RS)
Ursula Rosa da Silva (UFPel/RS)
Comissão Editorial

Ana Claudia Mei Alves Oliveira (PUC-SP)
Fernando Becker (UFRGS)
Gilberto Icle (UFRGS)
Ingrid Dormien Koudela (USP)
Liane Hentschke (UFRGS)
Maria Lucia Pupo (USP)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Sergio Coelho Borges Farias (UFBA)
Conselho Consultivo

Sandra Ramalho e Oliveira, Sandra Mara
Corazza, Ursula Rosa da Silva, Flavia
Pilla do Valle, Aline Nogueira Haas,
Cristina Rolim Wolffenbüttel, Eduarda
Azevedo Gonçalves, Mirela Ribeiro Meira,
Regina Antunes Teixeira dos Santos
Colaboradores neste número

Máicon Oliveira de Souza
Editoração

Eluza Silveira
Revisão e Tradução de Inglês

Marcia Helena da Silva Schüler
Registro Profissional: 4990/RS
Jornalista Responsável

Capa: Obra da Exposição "Empilhamentos"
de Ernani Chaves

Concepção da capa e ilustração das páginas
iniciais dos artigos: Maria Isabel Petry
Kehrwald

Arte final: Máicon Oliveira de Souza

Impresso na Grafoem Indústria Gráfica,
em Lajeado - RS

REVISTA DA FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio, 2141 - B. Centro
CEP: 95780-000 - Montenegro/RS-Brasil
Fone/fax: (51) 3632-1879

Home-page: www.fundarte.rs.gov.br
E-mail: fundarte@fundarte.rs.gov.br

*Desejamos estabelecer permuta com Revistas similares.
Exchange with similar journals is desired.*

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA DA FUNDARTE - MONTENEGRO, RS, BR**

Revista da FUNDARTE. - ano.1, v. 1, n.1 (jan.-jun. 2001) -
Montenegro : Fundação Municipal de Artes de
Montenegro, 2001-

Semestral
ISSN 1519-6569

1. Artes visuais. 2. Artes cênicas. 3. Música. 4. Dança. 5. Arte e
Educação. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

Bibliotecária: Patrícia Abreu de Souza - CRB 10/1717

R. DA FUNDARTE	Montenegro	ano 11	n. 21	janeiro/junho 2011
----------------	------------	--------	-------	--------------------

Tiragem: 1000 exemplares
Periodicidade: Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.
Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial

Maria Isabel Petry Kehrwald 07

A formação do professor pesquisador e a mediação pedagógica

Sandra Ramalho e Oliveira..... 08

A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica

Sandra Mara Corazza..... 13

Ensinar, pesquisar e criar: a curiosidade e a importância da pergunta no ensino

Ursula Rosa da Silva..... 17

Formação em dança no Rio Grande do Sul e sua interface com a pesquisa

Flavia Pilla do Valle e Aline Nogueira Haas..... 22

Educação musical: refletindo sobre o campo de estudo e os espaços de atuação profissional

Cristina Rolim Wolffenbüttel..... 26

Paisagens cotidianas: deslocamentos e observâncias do sujeito da experiência

Eduarda Azevedo Gonçalves..... 30

Metamorfoses estéticas: o sensível-em-pedagogia na formação docente

Mirela Ribeiro Meira.....38

Investigação colaborativa: ferramenta potencial para o desenvolvimento profissional do professor de instrumento

Regina Antunes Teixeira dos Santos.....44

Linha Editorial 49

Os empilhamentos

Emani Chaves.....51

Contents

Editorial

Maria Isabel Petry Kehrwald 07

Researcher teacher education and pedagogic mediation

Sandra Ramalho e Oliveira..... 08

Researcher-professor education and the pedagogical creation

Sandra Mara Corazza..... 13

Teaching, researching and creating: the importance of curiosity and ask for teaching

Ursula Rosa da Silva..... 17

Dance education in Rio Grande do Sul and its interface with the research

Flavia Pilla do Valle e Aline Nogueira Haas..... 22

Music education: reflecting about the study field and professional work spaces

Cristina Rolim Wolffebüttel..... 26

Everyday landscape: displacements and observances in the subject of experience

Eduarda Azevedo Gonçalves - Duda Gonçalves..... 30

Aesthetics metamorphosis: “sensitive-in-pedagogy” in teacher’s education

Mirela Ribeiro Meira..... 38

Collaborative research: potential tool for the professional development of the instrument teacher

Regina Antunes Teixeira dos Santos..... 44

Editorial Line 49

The stacks

Ermani Chaves..... 51

Editorial

Temos o prazer de oferecer aos nossos leitores desta 21ª edição da nossa Revista, artigos dos professores convidados ao **6º Encontro de Pesquisa em Arte**, promovido pela FUNDARTE, de 15 a 17 de junho de 2011. A temática do Encontro *A formação do professor pesquisador e a mediação pedagógica* provocou diferentes abordagens sobre docência, pesquisa e fazer artístico que contribuem substancialmente para qualificar nossa reflexão e nossas práticas. A seguir uma pequena introdução aos artigos, sugerindo a você uma leitura atenta.

O primeiro artigo desta edição é de nossa convidada para o painel de abertura do 6º Encontro de Pesquisa em Arte intitulado **“A formação do professor pesquisador e a mediação pedagógica”**, Sandra Ramalho e Oliveira da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, a quem saudamos de um modo muito especial e carinhoso. Sandra apresenta experiências que buscam desenvolver um conceito de Ação Educativa em Espaços Culturais realizadas na disciplina Ensino de Artes Visuais - Estágio III, estabelecendo co-relações com a investigação científica de um professor/pesquisador. Na Ação Educativa apóia-se nas concepções da semiótica, concebidas por Greimas e Landowski.

Sandra Mara Corazza, participante também do painel de abertura do evento, a quem damos as boas-vindas (ou bom retorno, pois em Montenegro viveu grande parte de sua vida), nos brinda com um texto instigante que inicia pedindo licença (dada de imediato, é claro) para fazer modificações no título do painel. Assim, Sandra discorre sobre **“A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica”** desde a ótica do Pensamento da Diferença seu foco de reflexão apoiado em Deleuze e apaga qualquer separação entre o professor e o pesquisador. Persegue a concepção de “uma docência que procura; logo que cria” e conclui que o desafio urgente é uma artístagem de criação para que a educação produza inovações.

Ursula Rosa da Silva, Curadora Pedagógica deste 6º Encontro, fato que sela tanto uma cumplicidade de idéias quanto uma parceria institucional com a Universidade Federal de Pelotas/RS na realização do evento, apresenta o texto **“Ensinar, pesquisar e criar: a curiosidade e a importância da pergunta no ensino”**. A autora enfatiza a necessidade de mudanças na compreensão do conceito de ensinar, a importância da pergunta, da curiosidade e de processos investigativos na formação de professores. Paulo Freire, Dewey e Merleau-Ponty são alguns teóricos que dão suporte às reflexões de Ursula na sua busca pelos elos entre ensino e pesquisa e contribuições da arte para “uma abertura para o mundo”.

O artigo de Flávia Pilla do Valle e Aline Nogueira Haas **“Formação em Dança no Rio Grande do Sul e sua interface com a pesquisa”**, faz uma retomada da formação em dança no Rio Grande do Sul e discute as funções do ensino de dança em cursos livres e universitários. A pesquisa a partir de uma problematização, é ressaltada pelas autoras como fator necessário para instigar os alunos a um ‘pensar de outro modo’ levando em conta a perspectiva de Foucault sobre o tema.

“Educação Musical: refletindo sobre o campo de estudo e os espaços de atuação profissional” é a temática de Cristina Rolim Wolffenbuttel que traz à cena, pesquisadores da área e seus posicionamentos a respeito da autonomia da educação musical, bem como um panorama sobre alguns estudos já realizados. Ressalta a importância do incremento à investigação para subsidiar as propostas de ensino da música e especifica resultados que evidenciam a ampliação das concepções em torno da educação musical.

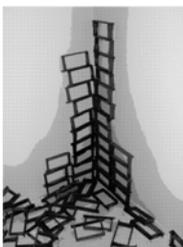
O artigo de Eduarda Azevedo Gonçalves, **“Paisagens cotidianas: deslocamentos e observâncias do sujeito da experiência”** aborda o ensino da arte contemporâneo, refletindo sobre “as similitudes e diferenças entre o sujeito da informação, o sujeito da experiência e o sujeito da arte”. Como pano de fundo para suas reflexões, Duda resgata uma proposta artística de grande repercussão, chamada Água da Sanga, realizada quando foi professora do Curso de Graduação em Artes Visuais, da UERGS/FUNDARTE, na qual faz conexões entre arte e vida. Larrosa, Ferverza e Buoro estão entre os teóricos que contribuem para qualificar seu texto.

Mirela Ribeiro Meira relata em **“Metamorfoses Estéticas: O Sensível-em-Pedagogia na Formação Docente”** pesquisa realizada junto ao Curso de Pedagogia da FaE/UFPEL, em Pelotas, RS na qual investiga “a presença, relações e reverberações que uma Educação Estética e artística pode proporcionar” para a melhor instrumentalização de futuros docentes. Teóricos como Maffesoli, Maturana, Hernández e Duarte Jr. entre outros, ajudam Mirela a justificar suas escolhas metodológicas. As análises feitas até agora pela autora, permitem inferir sobre a importância da alfabetização estética na formação de professores.

O ensino de instrumento musical é o objeto de estudo de Regina Antunes Teixeira dos Santos no artigo **“Investigação colaborativa: ferramenta potencial para o desenvolvimento profissional do professor de instrumento”**, no qual se refere ao professor-pesquisador como o elemento essencial para alcançar “uma prática de ensino mais efetiva”. Apresenta cinco interessantes concepções de Hallam sobre os processos de ensino e aprendizagem instrumental e ao discorrer sobre o engajamento que todo professor deve ter, reforça a investigação colaborativa como catalizadora para que os professores se tornem produtores de conhecimento.

Agradeço imensamente aos que participam do nosso 6º Encontro de Pesquisa em Arte e aos que generosamente enviaram seus artigos para compor esta Revista. Desejo a todos e a todas que tenham uma boa leitura e que as provocações dos autores aqui explicitadas, os instiguem a constituir-se como professores-pesquisadores.

Maria Isabel Petry Kehrwald
Coordenadora da Revista



A formação do professor pesquisador e a mediação pedagógica

Sandra Ramalho e Oliveira

Resumo: Este ensaio apresenta um componente curricular caracterizado como ensino não formal como possibilidade de atuação profissional para o professor de arte. Parte de uma série de experiências realizadas na disciplina, Ensino de Artes Visuais, - Estágio III, desenvolvida na UDESC. Destacado o aspecto da imprevisibilidade das situações de interação e de sentido inerentes a tais experiências educacionais, exemplifica com um roteiro flexível para uma disciplina com tal enfoque, estabelece co-relações com a investigação científica para o professor/pesquisador e tenta desenvolver um de conceito de Ação Educativa em Espaços Culturais.

Palavras-chave: mediação pedagógica; mediação cultural; ensino de arte não formal; ação educativa em espaços culturais.

Researcher teacher education and pedagogic mediation

Abstract: This paper presents a curricular component characterized as non-formal teaching as a possibility to the art teacher's professional performance. It initiates in a series of experiences performed in a discipline, Visual Arts Teaching – Trainee III, developed at UDESC. Highlighted the aspect of unpredictability of interaction situations and inherent senses to such educational experiences, it exemplifies as a flexible script to a discipline with such focus, it establishes co-relations with a scientific investigation to the teacher/researcher and it tries to develop a concept of Educational Art in Cultural Spaces.

Keywords: pedagogical mediation; cultural mediation; non-formal art teaching; educational action in cultural spaces.

Contextualizando

Como se sabe, por meio das Leis de Incentivo à Cultura, e mesmo devido à conscientização da importância da mediação ou da ação educativa em espaços culturais, amplia-se o campo de atuação do professor de arte. E também se expande o trabalho de mediação, pois ação educativa compõe-se de diversas atividades, deixando de ser apenas processo de comunicação sobre as obras de uma exposição. Os espaços culturais, por suas características cambiantes, oferecem um universo pleno de questões a serem analisadas e pesquisadas, isto é, um campo fértil para o professor/pesquisador.

Na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como em outras Universidades, a Licenciatura em Artes Visuais, em atendimento a normativas federais, contempla um processo diversificado de atividades e estudos e ocorre em nove semestres. As disciplinas de Prática de Ensino - os Estágios, como são chamadas, - desenvolvem-se ao longo de seis disciplinas, perfazendo 400 horas de aula, uma exigência quantitativa legal.

O Estágio III era previsto como ensino de arte não-formal, ou seja, a vivência de experiências educacionais fora das escolas. Os demais cinco semestres de estágio se davam em escolas. E ficava a critério do professor que iria ministrar o Estágio III eleger o local ou os locais nos quais ele se desenvol-

veria: Centros Comunitários, ONG's, Escolas Livres de Arte ou outras instituições, desde que não pertencessem ao sistema oficial de ensino. Em algumas situações, os alunos ficavam espalhados em diversos locais, dificultando a supervisão e pulverizando as experiências de aprendizado, que poderiam ser potencializadas, se consolidadas.

A UDESC é uma instituição pública estadual, mesma condição do Museu de Arte de Santa Catarina – MASC. Ambos situam-se na mesma cidade, Florianópolis, em bairros vizinhos. Por que não transformar o Estágio III em uma vivência dentro do ambiente do MASC? Isso é o que pensava a professora que iria assumir a disciplina pela primeira vez. Por outro lado, o MASC, o mais importante museu de arte do Estado de Santa Catarina, vinha de um processo gradativo de deterioração, caracterizado pela falta de climatização; pela existência de goteiras, mortal para um museu, bem como de outros problemas estruturais. A equipe de educadores havia sido convocada para voltar às escolas de origem; enfim, não havia políticas claras. As grandes mostras de obras nacionais e internacionais itinerantes que eram expostas pelo país afora acabavam não sendo apresentadas nesse museu, dadas as suas condições. O Governo Estadual, que assumiu em 2003, aglutinou em uma mesma Secretaria de Estado o Turismo, o Lazer e a

Cultura, decisão que também denota a fragilidade do que se convencionou chamar de área cultural.

Considerando ser na dificuldade que mais se aprende - e que o aluno deve estar em contato com a realidade concreta - entendeu-se que o MASC seria o local a ter muito a oferecer: antes de tudo, o inesperado, característica da realidade deste modo de atuação. Apesar das dificuldades, lá é a casa da Arte; nas escolas, na maioria das vezes, trabalha-se com reproduções da Arte. Mas, para se estudar Arte, é preciso ver a Arte.

A primeira experiência: 2005

Foi planejada uma experiência que mesclasse teoria e prática; seriam estudados autores que tratam do ensino no museu ou da leitura de imagens. Mas, além de dois títulos publicados por Miriam Celeste Martins, havia pouca produção teórica em torno do tema. Foram garimpados textos em jornais, anais dos últimos congressos da ANPAP, Boletins do Projeto "Arte na Escola" e artigos em coletâneas, tendo sido discutidos textos de autoria de brasileiros como Dora BAY, Analice PILLAR, Teresinha FRANZ, Réjane COUTINHO, Alice BEMVENUTI, Ana LISBOA; e estrangeiros como Robert OTT e David THISTLEWOOD, estes últimos de uma coletânea organizada por Ana Mae BARBOSA.

Em termos de prática, foi prevista, inicialmente, o contato e a análise de materiais pedagógicos disponíveis nesse museu, ou construídos por e para outras instituições, bem como a observação da experiência de mediação e a atuação propriamente dita. Era uma experiência nova para a disciplina Estágio III; havia um planejamento, mas o inesperado prometia se fazer presente. Ou os acidentes do cotidiano, como em toda experiência humana. Ao final, um relatório seria apresentado, nos moldes de um trabalho de pesquisa, com introdução, fundamentação, objetivos, metodologia, dados (a mediação e seus resultados) e as conclusões.

Praticamente todas as aulas se desenvolveram no museu, pois uma sala para aulas nos foi colocada à disposição. Nem os estudantes nem a professora, até então, tinham a exata consciência das dificuldades que ali aconteciam. Foi entregue, no primeiro dia de aula, um cronograma contendo o planejamento da disciplina, mas quase nada foi seguido conforme planejado. Para que se pudesse proceder à avaliação prevista pela Universidade, além da observação do desempenho diário de cada aluno e do relatório final, foi solicitado um "diário de bordo", onde seriam anotadas as experiências vivenciadas, diariamente, bem como uma breve apreciação de cada etapa do processo vivido. De um modo geral, as alterações sofridas em relação ao planejamento inicial foram de toda ordem e natureza, umas positivas e outras, nem tanto. E uma coisa é certa: muitos *acidentes* aconteceram, fruto do inesperado.

A realidade do museu, sabidamente difícil para quem já a conhecia, pareceu ainda mais dramática ao ser vivenciada no cotidiano. Foi, então, adotada a estratégia de se aproveitar todas as situações potenciais de aprendizagem que surgiam, diante dos mais diversos *acidentes*: exposições agendadas não aconteciam, uma

outra foi decidida de uma hora para a outra. Os folders, veículo fundamental para chamar visitantes, inclusive as escolas, acabaram ficando prontos após o término de uma mostra, pois eles eram feitos, artesanalmente, pela equipe de professores de arte do museu.

Por outro lado, nem todos os *acidentes* foram *disfóricos*: foram agregadas ao planejamento inicial outras atividades, como uma palestra com um curador de uma das exposições, Fernando LINDOTE; uma palestra com um dos artistas que expôs no museu, Carlos ASP; uma visita a outro museu, VICTOR MEIRELLES, para conhecer seu acervo e o material educacional construído sobre a obra do pintor; um painel com palestras de diversos autores de um livro intitulado "Museu, Educação e Cultura: encontro de crianças e professores com a arte", entre elas as organizadoras Maria Isabel LEITE e Luciana OSTETTO.

As experiências foram diversas, no entanto, a prática da mediação acabou não acontecendo. Dada a dificuldade de divulgação, de transporte e outras, foram convocados, finalmente, para serem mediados, os alunos de uma escola próxima. Vieram a pé, visitaram as três exposições disponíveis, sempre com o acompanhamento dos educadores do museu, os quais foram incansáveis para nos dar suporte, durante todo o semestre. Os alunos de Licenciatura em Artes Visuais, os futuros professores, acompanharam com atenção. Mas, quando viriam novas turmas da mesma escola para nossos alunos exercerem sua prática, caiu em uma data de recesso escolar inesperado, novo *acidente*; na semana seguinte, mudaram as mostras, aquelas para as quais os alunos haviam se preparado para atuar. O relatório final ateu-se ao estágio de observação, apenas.

Semiotizando a experiência da mediação

A proposição da semiótica discursiva é o âmbito dos sentidos: não só a análise da significação, mas igualmente o estudo dos processos de construção de sentidos. Para tanto, toma como objeto de seus estudos tanto os textos, verbais, gestuais, visuais e sincréticos; nos estudos mais recentes, toma a análise de situações e/ou práticas, conforme propostas por Eric Landowski.

A proposta de A. J. Greimas, fundador desta ciência que se chamou inicialmente "semântica estrutural" e depois "semiótica", era a de considerar que em cada frase enunciada, em cada pintura, programa televisivo ou exposição, há uma estrutura narrativa. Nos seus desenvolvimentos, a semiótica narrativa passou a reconhecer dois regimes de sentido e de interação: a *operação*, *programação* ou *ação* programada sobre as coisas, baseada em certos princípios de regularidade; e por outro lado a *manipulação* estratégica que põe em relação sujeitos sobre a base de um princípio geral de intencionalidade. Esse modo de *manipulação* não é considerado sempre pejorativo, como no senso comum: trata-se de um processo de interação e de sentido que pode ser de diversas naturezas como, por exemplo, a sedução.

No regime de *programação* são as regularidades comportamentais programadas pelo causal ou soci-

al, que determinam as interações (entre sujeitos e objetos, ou entre objetos), como o que, *a priori*, se espera que aconteça na escola. Em uma visita ao museu, por outro lado, pode existir uma *manipulação* do professor, por provocação, ao persuadir os alunos, motivando-os para este acontecimento, preparando-os com apresentação de obras dos artistas que eles irão conhecer, propondo um trabalho a ser realizado, impondo um modo de comportar-se naquele espaço. E até, dependendo da situação, ameaçando-os, caso não atendam às expectativas acordadas. Ainda assim há certo ordenamento, que pode ser planejado *a priori*.

Por entender que nem o mundo se apresenta tão ordenado, nem podemos estar restritos às análises textuais, e com a pretensão de dar conta das práticas efetivas de construção de sentido na interação, ou nas situações, Landowski (2009) propôs mais dois regimes fundados na sensibilidade dos interactantes: os regimes de *ajuste* e o de *acidente*. Se na *programação* há uma adaptação de um ator a outro, ou seja, numa interação de ordem programática, para se obter seus fins, é necessário que um ator se apóie em certas determinações preexistentes, estáveis e conhecidas do comportamento do outro ator. No regime de *ajuste*, por seu turno, há uma dinâmica própria dos atores, e a interação emerge dela mesma, no co-atoar de seu co-participante. O *ajuste*, então, é baseado em uma espécie de negociação, na co-presença sensível dos actantes e não há, portanto, uma adaptação do tipo submisso entre um ator ao outro, como se daria na *programação*.

Por último, o quarto regime - o de *acidente* - baseia-se no princípio geral da casualidade, da aleatoriedade, manifesta pelo acaso e, portanto, pelo risco. Nada é ordenado, previsível. O regime de *acidente* consiste em oposição às situações dominadas por articulações que se dão na *programação* e *manipulação*, que pressupõem um universo de sentido estável, assentado em leis físicas constantes, demarcado por contratos, fixos, prudentes. Em oposição, nos regimes de *ajuste* e de *acidente*, o sentido da vida é posto em jogo a cada momento, viver é um constante aventurar-se.

Portanto, são diversas e distintas as interações e construções de sentidos e significações que podem ser estabelecidas em qualquer situação, inclusive nas de ensino e aprendizado; e a semiótica pode oferecer fundamentos, não só para os processos de mediação, em si, mas, também, para o processo mesmo de preparação do educador para atuar nesses espaços, como componente curricular obrigatório.

Em se tratando dos regimes de interação e de sentido aqui enfocados, percebe-se que se de um lado que a educação tradicional, nas escolas, pode ser associada ao regime de *programação*; e o regime de *ajuste* deveria ser o esperado nesses mesmos ambientes, dados seus pressupostos de co-presença, de negociação entre os atores do processo, de pressuposições recíprocas.

Entretanto, quando se trata das experiências educacionais em museus, pelos diversos fatores nele implicados, como a diversidade do público, horários flexíveis,

espaço pouco familiar como ambiente educacional, entre muitos outros que poderiam ser citados, parece que entregar-se à surpresa e aceitar, de bom grado, o inesperado. Correr riscos e viver o casual parece ser a alternativa não mais adequada, mas a única via possível. Mediação, portanto, implica estar aberto ao regime de *acidente* para possibilitar a ruptura com os excessos de controle da *programação*. Trata-se de considerar a existência de um regime que se pauta numa lógica do aleatório, transgressora dos esquemas comunicativos conhecidos e propostos por algumas práticas educativas vivenciadas nesses espaços. Nesses espaços, um saber verticalizado põe em jogo o reconhecimento de um dos sujeitos em interação pelo outro, ou seja, entre o mediador e o visitante. Essa aprendizagem rechaça a tradicional oposição entre a imposição de um saber sobre o outro, e aponta para um caminho mediado pelo sensível e, portanto, estético, sendo este articulador das relações entre os sujeitos, e entre sujeitos e obras.

De 2005 a 2011: pontuando alguns aspectos

Alguns aspectos decorrentes do regime de *acidente* aconteceram e, enquanto *acidente*, foram específicos de cada mediação. Um diz respeito aos grupos de visitantes. Só para citar alguns exemplos, na exposição de Amélia Toledo, durante a dinâmica que sempre culmina a visita, e onde se avalia, se coleta os dados, os resultados da investigação, ficou evidente, em um grupo de idosos, que o que mais impressionou foi o fato de uma artista idosa como eles ter produzido tantas e tão diversificados trabalhos. Levaram como exemplo para si, entendendo que, mesmo sendo idosos, muito ainda poderiam produzir.

Outras – e muitas – questões se originaram da formação de grupos heterogêneos pelos próprios estudantes, compostos por vizinhos, amigos e familiares. Um deles, recorrente, é de que aquelas pessoas jamais tinham frequentado um espaço cultural. Um terceiro bloco de constatações relaciona-se a visitas de turmas da APAE: grupos igualmente muito heterogêneos, mostram percepções as mais diversas, destituídas de preconceitos, cheias de sensibilidade e de compreensões que escaparam a grupos mais privilegiados intelectualmente. Em um momento, a mediadora disse que tinha uma surpresa, uma visita e desafiou-os a adivinhar quem era. E alguém falou: a Clara! E acertou, era Clara Fernandes, a artista, que veio conversar com eles. Foi mais um momento acidental e cheio de emoções.

Ainda outros resultados foram importantes, no decorrer desses seis anos: ex-alunos passaram a trabalhar como mediadores em espaços culturais da cidade, como na própria Fundação Cultural Badesc, no Museu Municipal Pedro Paulo Vichiatti, na Fundação Hassis, no Museu Victor Meirelles, no Memorial do Centro Educacional Menino Jesus. Também botaram dissertações de mestrado, como a de Julia Pinto, na UNESCO, sob a orientação de Réjane Coutinho, ainda em desenvolvimento; e as de Maria Helena Rosa Barbosa e de Karin Zapelini Orofino, ambas já defendidas, sob minha orientação, no

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC.

Também os fundamentos teóricos, além das dissertações, se ampliaram; tanto entre os autores citados neste artigo, quanto entre os autores estrangeiros, entre eles destacando-se os espanhóis Maria Inmaculata Pastor HOMS e Ricard HUERTA.

Estrutura atual da disciplina

Atualmente a disciplina Estágio III contempla outra perspectiva; e o conteúdo que lhe pertencia anteriormente foi transformado em disciplina obrigatória, denominada *Ação Educativa em Espaços Culturais*. Por uma circunstância de ordem *acidental*, qual seja, reformas no espaço do MASC, pelo segundo ano consecutivo, é vivenciada na Fundação Cultural BADESC.

Após o primeiro dia de aula, onde são feitos os devidos *ajustes*, após a apresentação do Plano de Ensino, nas aulas seguintes, visitam-se diversos espaços culturais da cidade, tudo previamente agendado. Vivenciam-se mediações, além de ouvir sobre as políticas e demais questões de cada instituição. O “diário de bordo” vem sendo mantido, não apenas como instrumento de avaliação, pois ele será, no futuro, uma fonte de consulta para o futuro professor, pois ali estarão registradas, além das experiências, as referências teóricas conhecidas.

Terminado o ciclo de visitas, nos instalamos em um espaço cultural específico, antes no MASC e atualmente no Centro Cultural BADESC, onde se dá a vivência em um espaço específico, observando seu cotidiano, ao mesmo tempo em que se estudam textos teóricos previamente selecionados. Faz parte, ainda, uma unidade sobre materiais educativos, analisando-se um acervo proveniente de distintas realidades. Após a observação de mediação, na mostra onde se dará a atuação (que não precisa ser aquela específica do espaço onde a disciplina está sendo ministrada), é dado tempo para o planejamento assistido do relatório final, onde se estrutura a atuação, baseada em uma estrutura de investigação.

Coletados os dados na atuação, o estudante apresenta seu trabalho final em um relatório de pesquisa e, na última aula, é feito um seminário aberto ao público, onde cada um mostra em projeção, seu planejamento e sua atuação, sempre documentada com muitas imagens.

Ação Educativa em Espaços Culturais: a construção de um conceito

Como se sabe, por meio das Leis de Incentivo à Cultura e mesmo devido à conscientização da importância da ação educativa ou da mediação em espaços culturais, amplia-se o campo de trabalho do professor de arte. E como pode ser observado, mesmo a mediação – porque a ação educativa, em seu todo, encerra muitas outras atividades e processos – não é apenas uma comunicação sobre as obras de uma exposição.

Na UDESC, a partir de 2009, em decorrência de uma reforma curricular nos cursos de Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura, a disciplina Ensino das Artes Visuais - Estágio III deixou de ser parte da carga horária destinada a estágio e passou a ser uma disciplina curricu-

lar, denominada Ação Educativa em Espaços Culturais. Por uma coincidência, desde o mesmo ano, essa nova disciplina deixou de ser vivenciada no MASC, o Museu de Arte de Santa Catarina, uma vez que suas instalações entraram em um longo processo de reformas. Era necessário buscar um outro espaço e a escolha recaiu sobre a Fundação Cultural BADESC. Nesta instituição, mantida pelo Banco Estadual de Desenvolvimento, o BADESC, atuavam duas ex-alunas da UDESC como educadoras, uma delas, fora aluna da primeira turma do Estágio III, no espaço do MASC.

O fato de a nova disciplina adquirir este título, Ação Educativa em Espaços Culturais não foi por acaso: ampliava a atuação para qualquer espaço cultural, além do museu; e, principalmente, ampliava a noção de mediação para uma ação mais completa e complexa, ou seja, ação educativa como um trabalho que não se restringe ao ato de receber, acompanhar e prestar informações sobre a exposição aos visitantes. Ou seja, uma proposta educacional que pressupõe a participação dos educadores em todas as etapas da exposição, desde a elaboração do edital até a seleção das mostras. Acrescenta-se a isso o contato com curadores e artistas, a pesquisa bibliográfica, documental ou testemunhal, possibilitadoras de articulações da mostra com outras situações, ideias ou realidades, a concepção do catálogo, dos textos de parede, a montagem, a divulgação, a preparação de atividades paralelas, como conversa com o artista, por exemplo. Além disso, o agendamento, a orientação prévia dos professores que acompanham as turmas de estudantes, o planejamento básico para a mediação, adaptado a cada “tipo” de público, a mediação propriamente dita e a avaliação, seja de cada visita, geralmente por meio de uma atividade criadora, seja a final de cada mostra.

Aí temos a configuração de um processo de investigação, tarefa para o professor pesquisador, onde o problema será abrir possibilidades para o público fruir, usufruir, ler, interpretar, agir, interagir, com as obras ou, melhor dizendo, com os trabalhos artísticos. Em última análise, o problema de pesquisa posto para o educador será a aproximação do público em relação à arte. Este problema será, também, o objetivo geral desta forma privilegiada de pesquisa. Posto o problema, o objeto de estudo será cada mostra específica, em si, no seu conjunto. Por sua vez, a fundamentação teórica será a busca de obras de outros artistas que dialoguem com aquele ou aquelas, em artigos publicados em jornais, revistas científicas, livros, catálogos, aspectos revelados em entrevistas com o(s) curador(es), com outros artistas, críticos de arte. Enfim, tudo o que for possível conseguir, não se esquecendo das bases de dados das bibliotecas. Em outras palavras, tudo que puder contribuir para dar consistência a atuação do educador. Os instrumentos serão o catálogo, os textos de parede, a abordagem combinada com o professor da turma e, é claro, a mediação em ato. Os dados dessa pesquisa serão as reações, colocações e indagações dos visitantes durante a mediação e, em especial, o resultado de uma avaliação que, recomenda-se, seja um trabalho de autoria dos visitantes. Um traba-

lho de criação envolvendo materiais oferecidos a eles ou mesmo uma conversa informal ou a escrita de um pequeno texto, que servirá como fixador da experiência vivenciada. E as conclusões ou considerações finais será a avaliação final da equipe, a serem registradas, de preferência, em um relatório.

Eis a concepção que defendemos de ação educativa em espaços culturais, que ultrapassa a atuação apenas como um tradicional mediador. Desse modo, pretende-se, além de integrar o educador de espaço cultural a uma equipe multidisciplinar, mostrar que ele é competente para atuar em outras dimensões, não se caracterizando apenas como o profissional que atua na política de fins, fins estes definidos por outros profissionais da área das artes. De certo modo, pretende quebrar uma hierarquia que fica subentendida em situação expositiva onde, geralmente, o curador fica no topo e o educador, na base.

A formação do professor/pesquisador, portanto, provavelmente ficará enriquecida com a possibilidade atuação em espaços que propiciem a relação direta de estudantes, ou de visitantes adultos, com a arte no seu *habitat* convencional. Para os educadores de espaços culturais fica a responsabilidade de ser, se não um protagonista, ao menos um provocador de situações e coletor de resultados, que funcionarão como dados para novas atuações. E para os educadores de escolas fica sublinhada a relevância do contato direto dos estudantes com a arte em espaços culturais, embora não se exclua a possibilidade da vivência da arte nas ruas da cidade; ou em visitas de artistas à escola.

Referências

BAY, Dora M. D. Museu e Escola: um diálogo possível. In: **Boletim Arte na Escola**. São Paulo: no. 35, jul-ago, 2004.

BEMVENUTI, Alice. Museus e educação em museus: história, metodologias e projetos com análises de caso: museus de Arte contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (org.). **Arte em Pesquisa: especificidades**. Brasília: UnB, 2003.

COUTINHO, Réjane et alii. Estratégia de mediação para a exposição *Morte das Casas* - Nuno Ramos. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (org.). **Arte em Pesquisa: especificidades**. Brasília: UnB, 2003.

FRANZ, Teresinha S. "O arte-educador em Museu de Arte". In: FRANZ, Teresinha S **Educação para a Compreensão da Arte**. Florianópolis: Insular, 2001.

GREIMAS, A. J. "Semiótica figurativa e semiótica plástica". In: OLIVEIRA, A. C. (org.). **Semiótica Plástica**. São Paulo, Hacker, 2005.

HOMS, Maria Inmaculata Pastor. **Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales**. Barcelona: Ariel, 2007.

HUERTA, Ricard. **Maestros y museus**. Universitat de Valencia: Valencia, 2010.

LANDOWSKI, Eric. **Interacciones arriesgadas**. Trad. de BLANCO, Desiderio. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial, 2009.

LEITE, M. I & OSTETTO, L. E. **Museu, Educação e Cultura**. São Paulo: Papyrus, 2005.

LISBOA, Ana. Construção de uma metodologia para mediação: uma experiência no Instituto de Arte Contemporânea da UFPE. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (org.). **Arte em Pesquisa: especificidades**. Brasília: UnB, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga (Orgs.). **Mediando [con]tatos com arte e cultura**. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes, Pós-Graduação. São Paulo: v. 1, nº 1, novembro 2007.

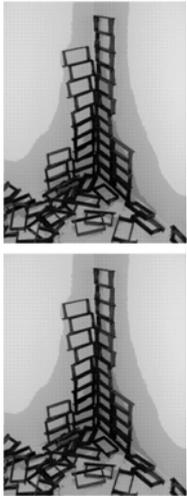
_____. **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: CNPq//UNESP, 2005.

OTT, Robert W. Ensinando crítica nos Museus. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2001.

PILLAR, Analice D. Leitura e releitura. In: **A educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

REBOUÇAS, Moema & RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. Experiências de Estágio como Acidentes do Cotidiano: ação educativa em espaços culturais. In: **Proposições Interativas: arte, pesquisa e ensino**. Florianópolis: UDESC: 2010.

THISTHELWOOD, David. Estudos críticos: o museu de arte contemporânea e a relevância social. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2001.



A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica

Sandra Mara Corazza¹

Resumo: Em primeiro lugar, peço licença. Não por qualquer desacordo crítico; mas, de modo totalmente interessado, peço licença para fazer duas pequenas mudanças, no título da minha participação neste Painel. Apenas acrescento um hífen, entre duas palavras; e, depois, substituo uma palavra por outra. Assim, no título original “A formação do professor pesquisador e a mediação pedagógica” (que é o mesmo deste 6º Encontro de Pesquisa em Arte), ponho um hífen, ligando as palavras “professor” e “pesquisador”. Depois, retiro a palavra “mediação” e, em seu lugar, escrevo “criação”. O título original, assim operado, passa a ter a seguinte versão: “A formação do professor-[hífen]pesquisador e a criação pedagógica”. Parece pouca coisa: somente o acréscimo de um sinal diacrítico e uma inocente troca de palavras. No entanto, em meu entendimento, tudo muda. A seguir, veremos como processar a ideia dessa “formação do professor-pesquisador” e sua correlata “criação pedagógica”, no espaço (de liberdade tomada) deste Painel. Pensaremos isso, desde a perspectiva contemporânea da Filosofia ou Pensamento da Diferença.

Palavras chaves: docência; pesquisa; diferença.

Researcher-professor education and the pedagogical creation

Abstrat: First of all, excuse me. Not for any critic disagreement, but in a totally uninterested way allow me to make two small changes to the title of my participation in this Panel. I just added a hyphen between two words, and then replaced one word by another. So, in the original title, ‘Researcher professor education and the pedagogical mediation’ (a title that has been the same since the *Sixth Meeting of Research in Art*), I put a hyphen linking the words ‘researcher’ and ‘professor’. After that, I deleted the word ‘mediation’ and, in its place, I wrote ‘creation’. The original title, so reformulated, has reached the following version: ‘Researcher-[hyphen]professor education and the pedagogical creation’. It seems to be a small change: just the addition of a diacritic signal and an innocent exchange of words. However, as I understand it, everything has changed. Afterwards, we will see how to process the idea of such ‘researcher-professor education’ and its correlate ‘pedagogical creation’ in the space of (the freedom attained in) this Panel. We will think about this from the contemporary perspective of Philosophy or Thought of Difference.

Keywords: teaching; research; difference.

I – Ensino-pesquisa

Defendo que a docência sempre foi pesquisa; e vice-versa. Mesmo que os sistemas educacionais (com os seus motivos), durante muito tempo, tenham inventado e divulgado o mito que existiria, de um lado, pouquíssimos intelectuais da educação que pesquisam; enquanto, de outro, haveria uma grande massa daqueles professores que somente ensinam. Ou, mesmo, talvez, tenhamos sido nós próprios, educadores, quem, sem questionar, passamos a acreditar nessa divisão em castas; e que, até, tenhamos desejado acreditar nisso. Então, por facilidade e conforto, nem faríamos questão de nos considerar como pesquisadores; delegando, com satisfação, a outros essa função, e dividindo o mundo da educação assim: *Eles que pesqui-*

sem,ensem, escrevam e publiquem; eu, apenas ensino.

O problema é que, para o Pensamento da Diferença, docência sem pesquisa não existe, nunca existiu, nem existirá. Por um motivo bem simples: para quem educa, não se trata de “dar” nada (seja conselhos, aulas, conteúdos, afeto, etc.); mas de procurar e de encontrar (ou de não encontrar) (Corazza, 2002). Para pensar assim, podemos nos valer da reflexão de Pascal sobre a verdade: “Não me procurarias, se já não me tivesses encontrado”.

Em educação, esse já-encontrado está sempre lá, mesmo que imperceptível, enquanto algo inventado, fabricado – como a verdade que é coisa feita. Ele consiste, justamente, em nossa potência, em nossa força,

¹ Professora do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa “DIF – Artistagens, Fabulações, Variações”. Pesquisadora de Produtividade 1 do CNPq. Coordenadora Geral do Programa Observatório da Educação da CAPES “Escrituras: ler-escrever em meio à vida” (<http://difobservatorio2010.blogspot.com/>) sandracorazza@terra.com.br

em nossa vontade de educar; naquela energia, feita de velocidades e lentidões, que nos leva a permanecer educando, apesar de tantos fatores adversos e desanimadores. É essa condição que abre o canal de uma docência que procura; logo, que cria; e que é o canal da pesquisa.

Dessa perspectiva, o pesquisador não integra uma elite; ele não é, necessariamente, alguém que tenha bolsas financiadas por CNPq, CAPES, FAPERGS, ou outro órgão de apoio à pesquisa (embora também possa sê-lo). Desse ponto de vista, que adoto, todo professor é um pesquisador; possui um espírito pesquisador; entra em devires-pesquisadores, enquanto educa. Caso não fosse assim, como ensinaria? O quê e como ensinaria?

Ora, por sua natureza humana, a docência-pesquisa integra uma tipologia das ações que são feitas com, entre, acerca, junto, no encontro com humanos. Logo, ações que são, em menor ou maior grau, da ordem do acaso, da aventura, do acontecimento, da surpresa, da irrupção, da novidade, do caos. Ensinar (fazendo pesquisa) e pesquisar (ensinando) consistem, dessa maneira, em criar soluções e, ao mesmo tempo, enigmas. Numa frase pronunciada ou escrita; no olhar ou no sorriso de alguém; num raio de luz; numa hora do dia, alguma coisa se passa, que não existia antes; e um novo, um inédito se faz, mesmo que não consigamos apreendê-lo.

É que, naquilo que se apresenta como encontrado (mas, que, ao contrário, é procurado; isto é, pesquisado), alguma outra coisa quer se realizar, qual seja: o ato de criação, próprio aos humanos. Criação, na qual, o professor-pesquisador acaba encontrando, a um só tempo, mais e menos do que buscava. O que ele encontra tem um valor único; porém, está prestes a escapar de novo; visto que, desde que o novo se instaura, instaure-se, também, a dimensão da sua própria perda. O que leva o educador a começar tudo outra vez; e, ainda, outra vez; outra vez.

Linhas

Porém, como chegamos até essa posição de pesquisa-docência? Quais foram as principais linhas de forças, que nos trouxeram até aqui? Podemos indicar três linhas transversais, que se encontram em operação, no mínimo, desde o século XX, quais sejam: primeiramente, uma linha de força mundial; em segundo lugar, uma nova linha de teorização nas ciências humanas e sociais; e, em terceiro, uma linha que atravessa os próprios educadores.

Com a modernidade, a educação envolveu-se na formação de sujeitos, saberes e poderes, que redundaram na governamentalização liberal e no capitalismo global excludente; em condições empobrecedoras da qualidade de vida e privatizadoras das instituições sociais e das próprias subjetividades; no terrorismo internacional e em seu desmedido combate; na soberania de um cruel mercado transnacional; em guerras étnicas e civis de extermínio; no sofrimento das massas de refugiados, que perdem suas crianças e velhos, por caminhos sem volta; e assim por diante.

A partir do final dos anos 80, a agenda teórica das ciências humanas e sociais deixou de estar concentrada, exclusivamente, na categoria de classe social. Ampliou-se com a incorporação de novas questões, geradas pela perda de credibilidade nas metanarrativas fundacionais e na metafísica do sujeito. Com a emergência das novas identidades coletivas e políticas, bem como de suas lutas e conquistas (como negro, índio, doente, louco, criança, colonizado, GLBTs, etc.), acelera-se o processo de erosão de categorias até então inquestionadas (como ideologia, ciência, minoria, autoria, vanguarda, revolução, alteridade, democracia, cidadania, etc.); produzindo a correlata complexificação do pensamento humano e social.

Também na área educacional, passam a ser estudadas e valorizadas as denominadas teorias pós-críticas, pós-estruturalistas, pós-modernistas, formadas pelos estudos culturais, feministas, gays, *queers*, de masculinidade, ecológicos, étnicos, de mídia e publicidade, pós-colonialistas, pós-marxistas, de religiosidade, entre tantos outros. Essa teorização fornece aos educadores diversas ferramentas conceituais e operatórias, novas linguagens e matérias-primas, que lhes permitem trabalhar uma diferenciada problematização do mundo contemporâneo; que se tornava, também ele, diferenciado.

Acompanhando a dinâmica do mundo e da vida, assim como essas teorizações humanas e sociais (dentre as quais, a educacional), os professores-pesquisadores reinterrogam os sistemas de pensamento moderno e suspeitam das suas verdades; questionam as formas de racionalidade e suas promessas de liberdade, igualdade e fraternidade; duvidam das naturalizações de raça, sexo, geração; estranham o que era familiar e problematizam o que não era problemático; desconstroem sentidos, referentes e privilégios; identificam os dinamismos espaços-temporais do que era tido como determinado e solidamente perpetuado; reconhecem o difícil equilíbrio entre técnicas de coerção e processos de construção e modificação dos Eus; ressignificam experiências de relações de poder, jogos e cálculos estratégicos, procedimentos de totalização, técnicas e intervenções de individualização, tecnologias de governo do Estado, dos outros e de nós mesmos.

Inimigo

Os educadores encontram-se, hoje, na confluência dessas três difíceis linhas e de suas complexas ferramentas conceituais e empíricas. Insatisfeitos com o já-dito, o já-feito, o já-sentido, o já-pensado, o já-praticado da docência e das pesquisas modernas, e com os seus efeitos culturais e sociais, realizam um diagnóstico antenado e hiper crítico dos tempos, espaços, sujeitos e relações da contemporaneidade.

Só que, ao processarem a pesquisa-ensino, que procura-e-cria, eles têm, antes de tudo, de enfrentar o pior inimigo: o seu inimigo íntimo. Inimigo que é formado pela resistente e encravada tradição da pedagogia moderna, expressa nas “receitas” de ajuda e nos “manuais” de auto-

ajuda. São regras e normas, compostas pelos ensinamentos acumulados, no campo educacional, sobre, por exemplo, “como dar uma aula” (Corazza, 1996); qual a melhor forma de organizar e desenvolver um currículo; quais os mais eficazes métodos e técnicas de bem ensinar; qual é a didática certa do ensino de...; e tantos outros conselhos, orientações e imperativos sobre conteúdo, metodologia, planejamento, aluno, identidade docente, etc.

Todas as verdades que são promovidas e divulgadas por aqueles que exercem o poder de fazer crer que eles, sim, sabem o que é ensinar e como ensinar; como dar uma boa aula; como trabalhar com o currículo; como usar os métodos de ensino; como fazer da educação um processo de conscientização e de libertação dos oprimidos; como, como, como (Corazza, 2000).

O problema é que os educadores dos tempos de agora não conseguem mais acreditar nem ensinar essas antigas e ultrapassadas ficções. Para interceptar o seu fluxo de relações de poder-saber e de modos de subjetivação (que são, de fato, modos de sujeição), a docência-pesquisa-que-cria torna-se um exercício, cada vez mais consciente, de formas possíveis de modificar a mesmice da formação e da ação docentes, diante da repetição quase secular da prática pedagógica; transformando-se em trampolim para um outro nível de educação; e colocando em funcionamento uma outra máquina de pensar e criar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora.

Cria

Assim, para educar, pesquisamos, procurando e criando, para ensinar; ensinamos, pesquisando, para procurar e, também, para criar. Mas, o que é que procuramos? O ato de criação (Deleuze, 1988; 2003; 2006; Deleuze e Guattari, 1992), que faz da pesquisa-docência e da vida de cada educador uma obra de arte. Aquele que cria é aquele que adota um ponto de vista criador. Aquele que raspa, escova, faxina os clichês do senso comum e das formas legitimadas. Aquele que enfrenta o desafio de explicar suas criações, sem apelar para uma instância criadora, superior e extrínseca a ele e a seu fazer. Aquele que distingue criação de criatividade; considerando a criatividade (isto é, a criação de soluções originais para problemas já dados), apenas, como uma parte do processo de criação; o qual é mais amplo e envolve a invenção dos próprios problemas. Aquele educador que sabe que a criação é sempre um processo de auto-criação, de criação de si; ou seja, um diferenciar, diferenciando-se.

Daí decorre uma docência-pesquisa que reconhece que só funciona, isto é, torna-se ativa e afirmativa, se, além de criar uma nova sensibilidade, também lida com as problemáticas contemporâneas; transformando-se numa educação nunca definitivamente fixada, jamais esgotada, intempestiva (no sentido de Nietzsche), a favor de um tempo por vir.

Porém, nada disso acontecerá se a educação que fizermos for feita do mesmo jeito que nos educaram; se for uma educação igual àquela que todos fazem, fincada na tradição, na opinião ou no dogma; se for uma educação

que achamos que dominamos, que temos certeza que sabemos fazer, que é só seguir as diretrizes X ou Y, o livro didático, a voz da experiência, ou aquilo que a faculdade nos ensinou. Em outras palavras, definitivamente, hoje, educar, por meio de certezas e de verdades verdadeiramente verdadeiras, não pode mais ser considerado educar.

Para realizar uma educação que esteja sintonizada com a contemporaneidade, o mais importante é nos interrogar se tudo o que dissemos, até então, sobre pedagogia, currículo, escola, aluno, professor é tudo o que podemos dizer; se tudo o que vimos, até agora, é, de fato, tudo o que podemos ver; se tudo o que pensamos é tudo o que podemos pensar; se tudo o que sentimos é tudo o que podemos sentir; e assim por diante.

Coragem

O ensino-pesquisa de nosso presente rejeita tanto as lógicas quanto as práticas daquele outro ensino, feito sem-pesquisa, e daquela outra pesquisa, feita sem-ensino. O que afirma é a falta de verdade absoluta desses modos de ensinar e de pesquisar, indagando: como, em que condições, as verdades pedagógicas, transmitidas pela docência-sem-pesquisa e pela pesquisa-sem-docência, chegaram a ser verdadeiras? Quais relações de poder e formas de saber possibilitaram a sua construção? Quais seus efeitos sobre os educadores que assujeitaram? Como professores-pesquisadores, o que podemos saber, o que podemos fazer, e o que devemos esperar da educação do século XXI?

É não é que essa pesquisa-ensino não produza, ela também, saberes e verdades; só que estes são parciais, localizados e datados. Saberes e verdades que, por mais eficazes que sejam, não deixam de ser simples experimentações; configurando, muito mais, um problema do que soluções – as quais, se obtidas, prosseguem sendo questões e problemáticas.

O ensino-pesquisa é, assim, uma invenção; não comprovação do que já foi sistematizado; nem aplicação ou mediação de conhecimentos produzidos em outros domínios. Sua principal contribuição é ser uma sementeira de vivências e sentidos imprevistos, que implode o sistema habitual e consensual da educação. Implosão, que cria condições, tanto para professores quanto alunos, de capturar as forças dos acontecimentos educacionais, em suas modulações assignificantes, vitalidades assubjetivas, realidades ininterpretadas, devires inorgânicos e imperceptíveis.

Essa pesquisa-ensino exige um grau razoável de tolerância à frustração, representada pelas incertezas geradas; pelo abandono de qualquer pretensão à universalização dos seus resultados; pela capacidade de suportar tudo o que, apesar dos esforços, ainda não-faz-sentido, ou será sempre inseguro. Requerendo insubordinação e transgressão, vontade e coragem de optar por uma nova ética de trabalhar e de viver a educação, extrai outros modos de olhar e outras palavras para ver e dizer o mundo e nós próprios. Isso porque quem faz o ensino-pesquisa busca a transformação deste tempo, desta cul-

tura e desta sociedade, em algumas coisas outras, que não as que já são; a par de transformar-se em alguém que não aquele que já é.

II - Desafios

Resumindo, para concluir, afirmo que, para nós, educadores, dentre os desafios que, no presente, são lançados, o mais urgente parece ser uma artístagem de criação e inovação. Penso que é por meio da pesquisa-docência, artístadora de variações múltiplas, que a educação pode produzir ondas e espirais; compor linhas de vida e devires reais; promover fugas ativas e desterritorializações afirmativas.

A educação feita por aqueles que nos antecederam, em outros tempos e espaços, constitui a efetiva e necessária condição para elaborar e executar nossa própria docência-pesquisa; e, ao mesmo tempo, o privilegiado campo de experimentação, para que possamos exercitar outras possibilidades educacionais.

Dentre essas possibilidades, ao fissurar certezas e verdades herdadas, a nossa pesquisa-ensino potencializa os fluxos desejanter, que se insinuam entre os blocos epistêmicos e sensíveis. Eminentemente crítica, maquina suas composições, sob o signo da heterogênesse contra a homogênesse, atribuindo primado à fluidez criadora, em detrimento das normas formais. Embora suscetível a regimes de ações estáveis, é um sistema aberto, distante do equilíbrio e do apaziguamento; e, mesmo quando estabiliza suas ações, bifurca-se e ingressa em novos regimes de instabilidade.

Executamos, por seu intermédio, uma *autopoiese*, enquanto processo de produção do novo, criando codificações (formas de expressão e formas de conteúdo), em campos de comutabilidade e diferencialidades. Circunscrevendo os limites de uma educação, que tem como matéria principal a vida, valorizamos a multiplicidade e funcionamos como resistência e luta contra a mesmidade, a mediocridade e as injustiças.

O ensino-pesquisa que fazemos é, assim, impuro, pois mescla e cruza o que passou, o que nos afeta, e os mundos possíveis por vir. Extrai acontecimentos das coisas, dos corpos, dos estados de coisas: inventando personagens e estabelecendo ligações entre eles e os acontecimentos. Rejeita as modelizações confinantes, que negam o novo e requerem, apenas, regularidades, médias e métricas: priorizando a poética, o processual e a reversibilidade. Captura e libera as forças inéditas e vitais, que agem sob as formas: trabalhando as potências que estas carregam e carreiam. Associa e desfaz disciplinas, em devires de mutação, favorecendo as culturas do dissenso. Reinventa novas significações, posições de indivíduos e de grupos, traçando linhas, que dobram saberes, fazeres, sentires, uns sobre os outros.

Com atos de ruptura, nossa pesquisa-docência instala-se em regiões de ser e de pensamento, que portam problemas que, talvez, não consigamos ainda formular; por isso, pode revelar aspectos de seres que estavam ocultos e abrir circuitos inéditos de pensamento-ação. Os seus critérios de avaliação são o vital, o interessante e o

notável. Critérios que verificam a maior ou menor liberação de nossas forças vitais (onde quer que estejam representadas), trabalhando para que reencontrem a sua virtualidade, via desestratificação das camadas sedimentadas de saber, poder e subjetividade. Assim, a finalidade precípua da docência-pesquisa, que nos tocou criar, neste século XXI, é tornar-nos dignos dos acontecimentos que nos constituíram como educadores; e, ainda, daqueles acontecimentos que nós mesmos, apesar de tudo, estamos conseguindo produzir.

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. "Como dar uma aula"? Que pergunta é esta"? In: MORAES, Vera Regina Pires. **Melhoria do ensino e capacitação docente: programas de aperfeiçoamento pedagógico** – PAAP/UFRGS. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996, p. 57-63.

_____. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.89-103.

_____. "Pesquisa-ensino: 'o hífen' da ligação necessária na formação docente". In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. (orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 55-69.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.103-127.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. "Qu'est-ce que l'acte de création"? In: _____. **Deux régimes de fous. Textes et entrétiens 1975-1995**. Paris: Minuit, 2003, p.291-302.

_____. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

Ensinar, pesquisar e criar: a curiosidade e a importância da pergunta no ensino

Ursula Rosa da Silva¹

Resumo: O presente texto trata da relação entre ensino e pesquisa dando ênfase às mudanças do conceito de ensinar para a formação de professores. O estudo aproxima alguns teóricos como Dewey, Paulo Freire e Merleau-Ponty no sentido de esclarecer o elo intrínseco entre o ensino e o processo de conhecimento enquanto pesquisa. Ou seja, enquanto procedimento que inicia com um olhar curioso, surpreso diante do mundo, e passa pela pergunta e, depois, pelo compromisso da investigação como tentativa de dar respostas. Desse modo, trabalhar em sala de aula com os conteúdos na forma de pesquisa é envolver o aluno num ato investigativo, num processo de criação e construção do conhecimento. O aluno passa de espectador para ator em seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, a formação em arte pode contribuir, na medida em que a arte e a percepção estética são modos de abertura para o mundo, como define Merleau-Ponty, que permitem uma atribuição de significados antes mesmo do modo formal e metódico de tematizá-lo.

Palavras chaves: ensino de arte; pesquisa; formação de professores.

Teaching, researching and creating: the importance of curiosity and ask for teaching

Abstract: The present study explores the relationship between teaching and research emphasizing the changes in the concept of teaching to teacher training. The study brings some theorists as Dewey, Paulo Freire and Merleau-Ponty in order to clarify the intrinsic link between teaching and research knowledge as a process, or procedure that starts with a curious gaze, stunned the world, and passes through question and then by undertaking research in an attempt to provide answers. Thus, work in the classroom with the content in the form of research is to involve students in investigative act, a process of creation and knowledge construction. The student goes from spectator to actor in his learning process. In this context, training in art can contribute to the extent that art and aesthetic perception are ways of opening to the world, as Merleau-Ponty sets, which allow an assignment of meanings even before the formal and methodical way of thematize it.

Keywords: art teaching; research; education.

"Na verdade, o grande Leonardo [Da Vinci] continuou a ser como que uma criança durante toda a sua vida, e em mais de um sentido; diz-se que todos os grandes homens devem conservar alguma parte infantil". (Sigmund Freud, 1910)

Início este texto com uma referência de Freud ao *ser criança* de Leonardo Da Vinci para enfatizar algo que se dá como a base do conhecimento, como cerne ou origem da necessidade que temos de buscar a razão das coisas: a curiosidade. Não se faz ciência sem curiosidade. Não se faz filosofia sem perguntar. Não se faz arte sem querer dar respostas ao mundo. Não se faz conhecimento sem criar. De forma análoga, podemos dizer que não se pode considerar o ensino sem a pergunta, sem a busca, sem a pesquisa. Ensinar demanda pesquisar.

Deste modo, traço um vínculo tácito entre curiosidade, pergunta, criação, conhecimento, e, conseqüentemente, ensino

e pesquisa. Portanto, se quisermos falar de formação de pesquisadores, precisamos pensar em como ensinar a perguntar. O importante não é dar respostas certas, não é chegar ao conhecimento seguro, como afirma Morin (2000): é necessário aprender a trabalhar com as incertezas de nosso cotidiano, e é esse cotidiano que deve ir para a sala de aula.

Diderot (1993), ao tentar explicitar a diferença entre o artista comum e o gênio criador, faz uma analogia entre o pintor e um tipo de pensador:

[...] transportai-vos para um atelier; olhai um artista trabalhar. Se o verdes arrumar simetricamente suas tintas e meias-tintas em volta de toda a sua paleta, ou se em um quarto de hora ele não tiver desfeito toda essa ordem, proclamai decididamente que esse artista é frio e que não fará nada que valha. É o correspondente a um lento e pesado erudito que necessita de uma passagem [de um texto], que sobe sua escada, pega e abre seu autor, vem a sua escrivãzinha, copia a linha de que precisa, torna a

¹ URSULA ROSA DA SILVA ursula_ufpel@yahoo.com.br; Doutora em Educação (UFPEL/2009); Doutora em História (PUC-RS/2002), Mestre em Filosofia (PUC-RS/1992), Licenciada em Filosofia (UCS/1989). Professora associada na UFPEL/RS, atua no Centro de Artes, na disciplina de Filosofia da Arte; professora de Estética e Cultura Visual no Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas. É líder do NEAP (Núcleo de Estudos em Arte e Patrimônio) junto ao CNPq, coordena o Projeto Arte na Escola Pólo UFPEL (<http://paeufpel.blogspot.com>).

subir a escada e recoloca o livro no lugar. Não é dessa maneira que se comporta o gênio. (p.45-46)

Diderot fala-nos de um envolvimento visceral necessário à criação, tanto na arte como na filosofia. Aquele que está em processo de arrebatamento pelo que está criando fica totalmente envolvido, todo seu corpo vibra: “tem seus olhos fixos na tela; sua boca está entreaberta; ele ofega; sua paleta é a imagem do caos. É nesse caos que ele mergulha seu pincel e daí extrai a obra da criação [...]” (1993, p.46).

De igual modo, desvelar os significados de uma obra de arte requer um envolvimento do espectador, demanda um olhar inquiridor e, ao mesmo tempo, algo na obra que provoque nele a atribuição de sentido. Tanto quanto, ao filosofar, o processo de reflexão necessita do envolvimento, que começa com um interesse ou curiosidade desperta, os quais, se não forem estimulados, não tornam possível haver continuidade na busca do significado ou do conceito de algo.

Se o importante é perguntar, de onde surge a pergunta? A pergunta nasce do espanto, da surpresa, da novidade do mundo. Há um exemplo deste espanto em uma poesia de Fernando Pessoa (1980, p.15), um trecho da obra *O guardador de Rebanhos*, que nos aproxima do sentido deste espanto com o cotidiano, necessário para o ensino:

O meu olhar é nítido como girassol
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
é aquilo que nunca antes eu tinha visto,
e eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que teria uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nasceria deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...

Ele nos mostra, nesta poesia, que nos voltamos para o esclarecimento por meio desta busca pela objetividade do saber, com um olhar “nítido como girassol”, que se dirige para a luz, para o claro, nítido, inquestionável, metaforicamente relacionando ao conhecimento. No entanto, é possível, no cotidiano de nossos caminhos, na mesmice dos nossos trajetos, ver sempre o novo. Fernando Pessoa nos fala de um espanto com o nosso cotidiano, ou seja, dependendo de como olhamos as coisas, encontramos novidade no que pensávamos ser sempre o mesmo. Esta surpresa, este espanto, é a base da curiosidade. Porque o conhecimento começa se perguntamos algo ao mundo, se nos interessamos em saber mais disso que nos surpreende. O que nos arrebatava é que se torna motivo de pesquisa, de busca de conhecimento. E o movimento de ensinar depende do movimento para aprender. Ninguém ensina se, do outro lado, não tiver alguém que queira aprender, que esteja estimulado, curioso, em estado de espanto. O interesse do aluno, de que falam os teóricos da educação (Dewey, Paulo Freire, dentre outros) é o estímulo à curiosidade, o arrebatamento pelas surpresas do mundo. O conhecimen-

to funciona como um ato de criação.

Dewey escreve, na obra *Como Pensamos*, os fundamentos do ato de pensar e atribui ao professor, à escola, à tarefa educativa, o papel de estimular o pensamento e instigar a curiosidade ingênua, base primeira para a investigação intelectual. Neste texto, ele define pensamento e, em específico, o pensamento reflexivo, abordando as diferentes maneiras de pensar: “a melhor maneira de pensar, a ser considerada nesta obra, é chamada pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (1959, p.13).

Embora não existam fronteiras claras entre as diversas formas de pensar, o que interessa a Dewey não é o pensar como uma mera sequência desordenada, mas se o pensamento que demonstra sucessão, coerência, ordenamento, encadeamento de idéias que se originam uma da outra, naturalmente, como no pensamento reflexivo: “a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência” (1959, p.14).

A concepção do pensamento reflexivo de Dewey influenciou as teorias pedagógicas – e é um conceito que se encontra na nossa LDB/96, no artigo 43. Da mesma forma, sua noção do método de investigação científica, ou seja, a própria pesquisa, como processo a ser aplicado à educação, uma vez que esta deve ter como meta estimular o pensar. Além disso, segundo Dewey, o “pensar bem” só ocorrerá como um hábito desenvolvido, o que aponta para a presença do professor e da escola como elementos necessários para o estímulo e para o compromisso com a continuidade da investigação, e busca de soluções, solicitada por este pensar.

A maneira de combater as atitudes inibidoras do acesso a novas ideias é cultivando o que Dewey chama de “curiosidade vigilante” – uma procura espontânea pelo novo, essência do espírito aberto. E é especialmente na infância que ela está presente: “para as crianças, o mundo inteiro é novo”. A curiosidade é, para Dewey, um dos fatores essenciais para a ampliação da experiência e aquisição dos elementos que formarão o ato de pensar reflexivo. Dewey classifica a curiosidade em três etapas: curiosidade orgânica, quando a criança conhece o mundo pela experiência dos sentidos; curiosidade social, quando o “por quê?” é característico de seu estar no mundo; e a curiosidade intelectual, quando o “por quê?” passa a ser interesse de descoberta. O papel do professor consiste em fazer as curiosidades orgânica e social tornarem-se intelectual: “a curiosidade assume um caráter definitivamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma sequência de investigações e observações, ligando-as umas às outras como meios para um fim” (1959, p.47).

É justamente a curiosidade a base de diferenciação dos dois momentos do processo de conhecimento ou do que Paulo Freire denominou “ciclo gnosiológico”. Freire afirma que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com estes dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE; 1996, p.28). E a pesquisa torna-se,

assim, fundamental para a prática desse ciclo, pois não existe, para ele, ensino sem pesquisa e vice-versa. Ensinar demanda a busca, a investigação. Ensinar porque buscamos e indagamos, e, por outro lado, pesquisamos para constatar e para conhecer o que ainda não conhecemos. Desta forma, pensar certo acaba sendo uma exigência do ciclo gnosiológico, no qual a curiosidade passa de um momento ingênuo para uma etapa epistemológica. A curiosidade ingênua, característica de um senso comum, produz um certo saber, não rigoroso, mas necessário como forma primeira ao desenvolvimento do processo do conhecimento: “pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (FREIRE; 1996, p.29).

Segundo Freire, é dever do professor e da escola respeitar os saberes prévios do aluno, os saberes tanto histórico-culturais quanto os construídos socialmente, comunitariamente. E destes saberes do senso comum, ingênuos, saber torná-los críticos. Pois é a mesma curiosidade ingênua que, ao tornar-se crítica, passa a ser curiosidade epistemológica, metodicamente rigorosa no processo de conhecimento.

Em Dewey, encontramos também a afirmação de que o professor deve conhecer “as experiências passadas dos estudantes, suas esperanças, desejos, principais interesses...” para que possa orientá-los no sentido de desenvolverem “hábitos de reflexão” ou “bons hábitos de pensamento”. Para ele, não é possível ensinar a pensar, mas a adquirir o hábito de refletir, necessário para a liberdade.

O pensamento de Freire sobre o caráter pedagógico do pensar traz contribuições para que novos caminhos sejam percebidos no ensino. Especialmente, considerando a educabilidade do pensar como um verdadeiro exercício de construção do conhecimento. Em outras palavras, o pensar certo demanda que seja superada a visão do ensino como transmissão de conteúdos e passe a ser vivenciado enquanto pensar em atitude questionadora, que se faça pesquisa em aula. O professor, por sua vez, deixa de ser reproduzidor de ideias clássicas e torna-se mediador, um provocador de discussões, alguém que estimula a curiosidade, oferece caminhos, auxilia no encaminhamento das dúvidas para que surjam possibilidades de respostas. Freire aponta, com sua categoria do pensar certo, para uma prática pedagógica reflexiva, negando a mera reprodução de ideias.

Nesse sentido, o contributo deste autor permite pensar um ensino que seja transformador e desafiante, em que professor e aluno possam estar envolvidos num movimento de descobertas. O estímulo ao cultivo de pensar deve iniciar, pois, desde que nasce o movimento de um olhar curioso frente ao mundo, ainda que não em busca de um conhecimento rigoroso, no entanto, não com menos seriedade na constituição de um encadeamento de ideias e argumentos.

Tendo como pressuposto que ensinar não é um mero ato de transferir conhecimento, Freire escreve *Pedagogia da Autonomia* para falar sobre sua concepção de

educação, as demandas do ato de ensinar e os saberes necessários ao professor, que devem estar presentes desde sua formação até o exercício de seu ofício docente.

Movido pela busca dos “saberes fundamentais à prática educativo-crítica” como conteúdo básico na formação docente, Paulo Freire apresenta, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, esse conceito de “pensar certo”. Tendo certeza de que o ato de ensinar não existe sem o de aprender, Freire fala do papel do educador, dando ênfase à tarefa de “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (1996, p.27).

Freire delinea as características e os saberes, que ele acredita serem essenciais, para a formação e atuação docente, a partir da concepção de que, sem o “pensar certo”, é inviável ser um professor crítico, ou um verdadeiro professor. Aquele que se restringe ao reproduzir mecanicamente ideias que passou horas a ler – o que ele chama de intelectual memorizador ou domesticado – pensa errado, pensa mecanicisticamente, pois não consegue relacionar o que leu com a realidade ao seu redor. É somente quem pensa certo pode ensinar a pensar certo, segundo ele.

O conhecimento começa com a curiosidade frente ao mundo, curiosidade que já é pergunta. Assim, o professor, no ensino, deve, antes de tudo, “ensinar a perguntar”. Infelizmente, segundo Freire, no ensino atual, o saber é resposta e não pergunta: “(...) o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada!” (1985, p.46). Assim, ele enfatiza a necessidade do perguntar, ato estimulador da curiosidade do educando, mas também como forma de ler, olhar o mundo a sua volta como sujeito do conhecimento, ou seja, aquele que olha e pergunta:

E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: esclarecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir. O saber já está feito, este é o ensino. Agora eu diria: ‘a única maneira de ensinar é aprendendo’, e essa afirmação valeria tanto para o aluno como para o professor. Não concebo que um professor possa ensinar sem que ele também esteja aprendendo: para que ele possa ensinar, é preciso que ele *tenha de aprender*. (FREIRE, 1985, p.46)

A educação tradicional afoga a indagação e a curiosidade. Uma educação que visa à autonomia do indivíduo deve contar com professores que se disponham a ensinar aprendendo, com o aluno e com a realidade em torno deles. Para Freire, “um dos pontos de partida para a formação de um educador (...), numa perspectiva libertadora, democrática, seria essa coisa aparentemente tão simples: o que é perguntar?” (1985, p.47). Salienta, no entanto, que o importante não é o ato em si de buscar o que significa perguntar, como mero jogo especulativo, mas sim “viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade (...). O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de ‘espantar-se’ “ (1985, p.48).

Tal educador estaria se colocando no movimento interno do processo de conhecer, envolvendo-se com a

curiosidade do aluno e não desrespeitando nenhuma pergunta. Esta metodologia, na realidade, contemplaria uma volta ao início do conhecimento, ao espantar-se com o mundo, e também uma volta às origens da pedagogia, do ensinar. Ligado ao perguntar está o pensar certo, que reflete a partir das relações com a realidade, do cotidiano, para buscar as perguntas essenciais: “se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começariam por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana (...)” (1985, p.48). Nesse sentido, o pensar certo está em saber ligar a pergunta e a resposta à prática na realidade, retornar ao mundo das pessoas e da vida para transformá-lo.

O processo da educação envolve o permanente perguntar e a tarefa do ensino não é resolver questões, mas perguntar. O estímulo à curiosidade é uma provocação ao arriscar-se também, porque, para Freire, aquele que se acomoda e não se inquieta mais diante do mundo, não se espanta, está burocratizado.

(...) A existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar. Exatamente, quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se, se burocratiza. Me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação. A burocracia implica a adaptação, portanto, com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana. (FREIRE, 1985, p.51)

Uma educação de perguntas é o que propõe Freire. A única educação criativa e capaz de ser crítica, no sentido de estimular a capacidade humana de assombrar-se, de perguntar e de responder ao seu assombro, voltando-se assim à resolução dos verdadeiros problemas existenciais e as questões referentes ao próprio conhecimento. Ou seja, uma educação para o perguntar é uma educação para o pensar certo: “quando aprendemos a ler e a escrever, o importante é aprender também a pensar certo. Para pensar certo devemos pensar sobre a nossa prática no trabalho. Devemos pensar sobre a nossa vida diária” (Freire, 2001, p. 56).

Educação e conhecimento são duas palavras que andam juntas, comportam significados que se engendram: educar e conhecer talvez sejam os objetivos principais da escola. Mas, mais do que mero objetivo, educar e conhecer podem ser parte do modo de estar no mundo. É isto que a filosofia de Merleau-Ponty nos traz de contribuição. Por meio de sua fenomenologia encontramos um acesso, uma forma de abordar a educação como modo de construir conhecimento.

Merleau-Ponty (1908-1961), em sua obra de modo geral, faz constantes aproximações e analogias entre a filosofia e a arte, tentando trazer da arte o modo como sua racionalidade constitui os significados por meio de uma transmutação do sentido em significação, igualando pen-

sar e criar: “nossa comparação da linguagem e da pintura só é possível graças a uma idéia da expressão criadora, que é moderna, e durante séculos os pintores e escritores trabalharam sem suspeitar seu parentesco.” (1974, p. 62)

Merleau-Ponty aponta Cézanne como exemplo desta atitude fenomenológica de um pensamento reflexivo. Assim, vemos na arte a presença de uma racionalidade estética que possibilita o deslocamento, a elevação ou arrebamento do sujeito. Esse arrebamento, que envolve e nos desloca do lugar fixo do olhar, usa só a reflexão da razão e é dado pela experiência estética. O ensino da dança, por exemplo, exige do professor que se envolva com o corpo, não ensinamos sem o corpo, assim como nadar não aprendemos, em geral, em livros. O prazer de dançar ou nadar só ocorre quando dançamos, ou seja, envolvemos nosso corpo naquela ação, e nada pode substituir este envolvimento corpóreo, por mais próximo que possa se dar. Assim como a dança é poesia em movimento, a pintura é poesia em cores; a música é poesia em sons; o fazer filosófico demanda um exercício que não se dá com a mera reprodução de ideias postas, já dadas, já refletidas e resolvidas por outros: demanda que ocorra também uma espécie de *póiesis*, o espanto, a admiração originária do processo de dúvida filosófica (o criar sentidos), que se assemelha ao ato de criação na arte, à experiência estética.

O deslocamento dos significados é necessário para que a apreensão por parte do aluno ocorra. É necessário um envolvimento de interesse e atenção para que a busca pelo sentido se dê. Em Merleau-Ponty, a reflexão radical possibilitada por um movimento da percepção, poderia referir esta racionalidade estética:

A experiência da percepção nos põe em presença do momento em que se constituem para nós as coisas, as verdades, os bens; [...] a percepção nos dá um logos em estado nascente, [...] ela nos ensina, fora de todo dogmatismo, as verdadeiras condições da própria objetividade; [...] ela nos recorda as tarefas do conhecimento e da ação. Não se trata de reduzir o saber humano ao sentir, mas de assistir ao nascimento desse saber, de nos torná-lo tão sensível quanto o sensível, de reconquistar a consciência da racionalidade, que se perde acreditando-se que ela vai por si... (MERLEAU-PONTY, 1990, p.63)

Ensinar e aprender são dois atos simultâneos, coexistentes. Há um compartilhar na experiência de sala de aula, entre quem ensina e quem aprende, pois seus papéis se equiparam e muitas vezes se invertem na dialética do processo: professor/ aluno; aluno/professor:

[...] aprender não é trazer para si algo de quem ensina. Ensinar não é levar para outro algo de si. Ensinar é oferecer signos, colocar um exemplo do aprender. Aprender é seguir estes signos por si mesmo. Podemos inspirar-nos em outras travessias para essa busca, mas ninguém nos pode substituir na experiência da aprendizagem. Ninguém pode buscar por nós nem nos passar o resultado de sua busca. (KOHAN, 2005, p.201-202)

E é neste encontro com o outro, por meio do diálogo, da troca, que ocorre a descoberta – não solitária, mas individual – do sentido de uma aventura de conhecer e de viver. Como nos diz Souza (2008, p.10): “viver é, antes de tudo, encontrar outros, outros variados, com outras linguagens, outros sentidos, outras realidades, outros mundos,

outras vidas. Viver é estranhar o mundo... é não poder repousar, ter de responder por si frente à realidade, à realidade múltipla, exigente”.

Desta forma, o processo de ensinar e aprender é uma via de mão dupla, ocorre com o compartilhar do espaço e da experiência de perguntar. Mas de quê trata este ensinar? Qual é o seu conteúdo? Trata do que já está estabelecido por convenções, crenças e saberes científicos, mas também envolve o cotidiano, o ainda não-feito, os valores e novos significados que brotam deste compartilhar. Ensinar é compartilhar os modos de perguntar, tornando possível o criar.

Referências

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação**. 4ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1979.

DIDEROT, D. **Ensaio sobre a Pintura**. Campinas/SP: Papirus/UNICAMP, 1993.

FERRARO, Giuseppe. O Ensino da Filosofia e o Dever do Impossível, IN: SARDI, S.; SOUZA, D.; CARBONARA, V. **Filosofia e Sociedade – perspectivas para o ensino da filosofia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, p. 27-51.

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

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A Importância do Ato de Ler**. 41 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREUD, S. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud**. (Vol.11, pp. 59-126). Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Texto original publicado em 1910).

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006.

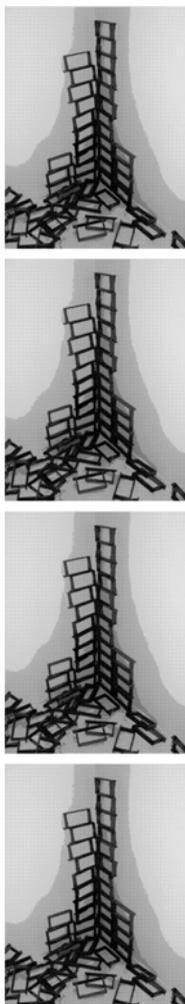
_____. **O Homem e a Comunicação – a prosa do mundo**. (trad. Celina Luz) Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974.

_____. A Natureza da Percepção (1934), IN: **O Primado da percepção e suas conseqüências filosóficas**. São Paulo: Papirus, 1990.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

PESSOA, Fernando. “O Guardador de Rebanhos”, IN: **Ficções do Interlúdio – poemas completos de Alberto Caeiro**, vol.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980, p. 15.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Sobre a construção do sentido – o pensar e o agir entre a vida e a filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.



Formação em Dança no Rio Grande do Sul e sua interface com a pesquisa

Flavia Pilla do Valle¹
Aline Nogueira Haas²

Resumo: Esse ensaio inicia fazendo uma retomada da formação em dança em solo gaúcho que, inicialmente, dava-se exclusivamente por meio da formação em cursos livres. Com o surgimento da dança nos cursos de graduação e pós-graduação, a formação dessa área foi tomando um grau de reflexão maior sobre a prática. Segue discutindo as funções do ensino em cursos livres e universitários, uma vez que estes espaços se configuraram como os espaços de maior ação formativa. Finaliza ressaltando a pesquisa como uma ação dentro da sala de aula que envolve a problematização a partir de temas que instiguem os alunos, o 'pensar de outro modo' foucaultiano e a conduta ética.

Palavras-chave: dança; formação; pesquisa.

Dance Education in Rio Grande do Sul and its interface with the research

Abstract: This essay starts by making a resumption of dance education in soil gaúcho which initially was done exclusively through education at informal courses. With the beginning of dance in undergraduate and graduate courses, education in this area took a greater degree of reflection on practice. It follows discussing the functions of teaching in university courses and informal courses, since these spaces are the spaces of more formative action. It ends emphasizing the research as an action within the classroom that involves questioning from topics that instigate students, 'think otherwise' foucaultiano and ethical conduct.

Keywords: dance; education; research.

Um pouco de história

As raízes da dança como espetáculo vivo no Rio Grande do Sul tem suas origens bem recentes, se comparadas com danças oriundas da Europa. As primeiras manifestações oficiais datam da década de 1920, com o surgimento do Instituto de Cultura Física, fundado por Mina Black e Nenê Dreher Bercht em Porto Alegre. A escola ensinava um bailado culto – como era chamado na época – em que se mesclavam conhecimentos de dança com ginástica corretiva e de ginástica rítmica. Em 1931 e em 1937, Lia Bastian Meyer e Tony Seitz Petzhold fundam, respectivamente, suas escolas de bailados clássicos na capital (CUNHA; FRANCK, 2004). Em 1958, a russa Marina Fedossejeva se estabelece em Porto Alegre e abre sua escola de balé. Isso não significa que, paralelo a essas manifestações, não existia dança no Rio Grande do Sul. Certamente, existiam danças sociais, danças indígenas, de afri-

canos escravizados e de outras manifestações de movimento. Focamos, no entanto, na dança como espetáculo vivo, o que na época remetia ao estudo do balé (VALLE, 2009b).

Desde então, o aprendizado das danças, em Porto Alegre, desponta por meio do ensino disponibilizado nessas escolas de cursos livres³, que se disseminam através das novas escolas dirigidas por alunas daquelas primeiras mestras e passaram para as gerações seguintes. Hoje, o balé está disseminado em diversas escolas, impulsionado por ser uma técnica que promete desenvolver graciosidade, boa postura e alinhamento corporal. Paralelo a isso, outras técnicas também vão ganhando espaço com o passar dos anos.

Iniciamos fazendo este levantamento para constatar que a formação de professores, neste momento e com reflexos ainda hoje, é um caminho que se dá a partir da formação de bailarino. Podemos refletir, então, que bastava ter co-

¹ Doutoranda em Educação pela UFRGS. Mestre em Dança pela New York University e Especialista pelo Laban/Bartenieff Institute. Faz parte do corpo docente das graduações em Dança e Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS). Já atuou na graduação em Dança da ULBRA e UERGS/FUNDARTE e atua/atuou na Especialização em Dança da ULBRA, PUC/RS e Especialização em Arte da FAGED/UFRGS. Tem formação em técnicas de balé, moderno, contemporâneo e dança criativa, entre outras. Endereço Postal: Rua Amélia Teles, 606/201 - 90460-070 – Petrópolis – POA. Endereço eletrônico: favalle@terra.com.br

² Doutora em "Medicina y Cirugía" pela Universidade de Cádiz, Espanha. Especialista em Ciências de Esporte e pelo Método Pilates – Power Pilates^o Nova York. Faz parte do corpo docente das graduações em Dança e Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS). Foi coordenadora e professora do Curso de Especialização em Dança da PUCRS. Tem formação em técnicas de balé, moderno, contemporâneo, danças de salão, entre outras. Endereço Postal: Rua Eng. Teixeira Soares, 112/503 - 90440-140 – Bela Vista – POA. Endereço eletrônico: alinehaas02@hotmail.com.

³ Os cursos livres são cursos de formação em dança promovidos por escolas de dança privadas. Esses cursos independem de órgãos oficiais da área da educação e se legitimam no âmbito da própria classe.

VALLE, Flavia Pilla do; HAAS, Aline Nogueira. Formação em dança no Rio Grande do Sul e sua interface com a pesquisa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro. ano 11, nº 21, p. 22 - 25.

nhocimento da técnica do balé e uma pré-disposição para o ensino – e o mesmo se observava em outros estilos - para se tornar professor desta prática. Assim, ao ensinar aos mais jovens, se perpetuava o discurso em questão.

No caso específico da dança, o mais comum é a formação nas academias e estúdios. Geralmente, o indivíduo inicia seu curso de dança quando ainda é criança. São muitos anos de aprendizado de uma técnica específica até ele se tornar profissional. [...] Nestes estabelecimentos, prevalece a característica da tradição oral. O professor realiza o movimento – o aluno imita o gesto. O professor orienta – o aluno faz. As escolas perpetuam essa metodologia de aprendizagem na qual há sempre um modelo para ser seguido ou obedecido. Os chamados 'mestres' ensinam segundo a maneira como eles, por sua vez, foram ensinados (STRAZZACAPA, 2004, p.189).

Toda essa perspectiva da dança no Rio Grande do Sul (e em várias outras regiões do Brasil), desde as primeiras manifestações em Porto Alegre, traz algumas informações sobre a formação em dança de vertente teatral - associada às artes do espetáculo vivo – como um aprendizado nos cursos livres. Nesse sentido, pode-se dizer que um dos principais formadores de profissionais que atuam na área da dança, tanto no país como no Estado do Rio Grande do Sul, são os cursos livres.

É só a partir da segunda metade dos anos 1990 que há uma expansão dos cursos superiores de dança no Brasil, mas só na década seguinte que esses cursos chegam às regiões próximas de Porto Alegre: “[...] o primeiro curso superior de dança criado no Brasil, em 1956, na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, permaneceu por quase trinta anos como o único do país” (AQUINO, s/d, p.38).

Os cursos superiores de dança começam a existir no Rio Grande do Sul a partir de meados dos anos de 1990. Primeiro, em Cruz Alta (UNICRUZ, 1998), relativamente afastado da capital, que tem suas atividades encerradas em 2010. Após, em Montenegro (UERGS/FUNDARTE, 2002) e, depois, em Canoas (ULBRA, 2003) - locais mais próximos do centro de convergência artística do Estado. Recentemente, surge o curso de licenciatura em dança da UFPEL (2008) e da UFRGS (2009). Acredita-se, assim, que esse aumento de cursos de graduação e de graduados em dança qualifica, cada vez mais, o ensino e a prática da dança em diferentes âmbitos e contextos.

Os cursos de Especialização em Dança e Arte em Porto Alegre surgem no Rio Grande do Sul como outro foco de disseminação de conhecimentos. Há o proposto pela PUCRS (2002), que foi pioneiro, e formou 130 alunos de várias partes do Estado do Rio Grande do Sul, em sete edições. Posteriormente, a FACED/UFRGS e a ESEF/UFRGS (2008) lançaram mais dois cursos na área. A UNIVATES lança a Especialização em Dança em 2009 e a ULBRA em 2010. Como resultado positivo desses cursos, observamos o aumento das pesquisas teórico-científicas na área da dança e o aumento de profissionais que estão buscando o aprofundamento teórico específico na área.

Outro fator a destacar é que o aparecimento desses cursos mostra uma explosão de oferta, depois de décadas de resistência a uma formação universitária específica na área. Traz, também, ao Estado gaúcho, a oportu-

nidade de reunir pessoas para troca, estudo, reflexão e circulação de saberes da dança. Traz uma nova relação entre dançarinos e sociedade, pois a dança busca seu espaço ao lado de outras linguagens artísticas mais reconhecidas, como Artes Visuais, Teatro e Música – que já faziam parte de cursos superiores sedimentados. A dança busca maior autonomia ao colocar-se contra ser apenas uma atividade, entre várias, previstas pela área da Educação Física. Essa nova colocação da dança decorre, em parte, por estar em grandes centros de formação que são legitimados pelo sistema social: os cursos superiores.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão uma constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p.44-45).

A formação de dança - independente do ambiente de aprendizado formal, informal ou não-formal - tem seus discursos, com saberes e poderes próprios. E “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo” (LARROSA, 1994, p.44). Por essa razão faz-se necessário investigá-los.

A educação superior e a educação em cursos livres

Navas (2010) afirma que no Brasil a formação em dança ocorre nas escolas públicas e privadas (cursos livres ou escolas autorizadas pela secretaria de educação), mas também ocorre nas universidades, nas companhias/grupos de dança e nos circuitos de dança popular. Para ela, “a formação da arte da dança é realizada desde muito cedo e em permanência [...]” (p. 59).

Assim, existem diferentes espaços possíveis para a formação em dança, desde o espaço totalmente não formal, como as festas e o *bombardeio* das mídias, ou o espaço da escola formal, que tem inserido a dança como linguagem artística no currículo. Neste momento, entretanto, escolhemos falar sobre a formação na graduação e a formação em cursos livres por serem os dois espaços mais visíveis para estudo. A informalidade da dança das festas não necessariamente envolve a formação para o exercício da profissão. A escola formal está iniciando sua caminhada na formação dos novos cidadãos dançantes, pois é uma atividade recente e ainda sendo implementada. Já a educação em dança na universidade e a educação em dança nas escolas de cursos livres tem sido local visível de formação de profissionais que atuam com dança, apesar de serem dois ambientes diferenciados. Nos cursos livres há uma ênfase na formação do bailarino, uma vez que a maior parte do tempo é dedicada à prática de passos e às técnicas de movimento de um determinado estilo. A dança, na universidade, não pretende dar uma formação similar a do curso livre, mesmo porque, normalmente, não se detém em determinado estilo e não submete o aluno a um treinamento intenso (VALLE, 2009a). O curso superior pretende ser um ambiente que enfoque o pensar a dança de forma crítica.

Quem vai para a faculdade de dança quer – além de dançar, é claro – discutir, analisar, pesquisar, criticar, historiar, documentar a dança. Quer ampliar seus horizontes, conhecer novas tecnologias, estabelecer pontes com outras áreas de conhecimento, questionar o papel da dança na sociedade, produzir, criar, escrever e lecionar dança. As faculdades de dança formam mais do que o bailarino. Formam o pesquisador, o professor, o criador. Formam o bailarino que pensa (STRAZZACAPPA, 2006, p.13).

Apesar de saber que entre os ambientes do ensino superior e entre os ambientes dos cursos livres há diferenças, características, similitudes e particularidades, as finalidades de cada um deles parecem ser consenso entre autores da dança. Enquanto a universidade quer formar o bailarino *que pensa*, conforme diz a autora acima referida, as escolas de cursos livres formam o bailarino em uma técnica específica. Não se quer dar a entender que o bailarino fora do ensino superior não pense, todos pensam. O pensar constitui o ser humano e o fazer humano. Ao mesmo tempo, não se pretende insinuar que o ensino superior não ensina técnicas de dança. Ensina. Mas cada um desses ambientes de formação dá pesos diferentes para esses propósitos.

Sendo assim, as funções do ensino da dança, diferenciadas em seu ambiente, não são estanques. O pensar se dá no corpo, todo o fazer é uma prática discursiva. O ensino superior pode se assimilar ao ensino informal, principalmente, por exemplo, nos casos dos conservatórios ou dos bacharelados e naqueles que colocam sua ênfase no bailarino profissional, isto é, há grande carga de trabalho sobre o treinamento corporal. O mesmo pode se dizer de professores de ensino informal, que buscam incansavelmente compartilhar com seus alunos uma reflexão das questões que envolvem o seu fazer e o fazer da dança como um todo.

A formação na universidade e o exercício da pesquisa

Cabe aqui refletir um pouco mais sobre o que é formar esse bailarino que pensa, destacado anteriormente neste texto, e que é o ideal universitário. Parece-nos pertinente colocar, então, que o exercício do pensar se dá no exercício da pesquisa.

Poderíamos pensar na pesquisa nos moldes acadêmicos, formalizada, legitimada pelas instâncias oficiais do governo ou pelas pró-reitorias universitárias. Poderíamos pensar, também, na pesquisa do fazer artístico, que se configura em uma obra coreográfica, no caso da dança, ou ainda em uma linguagem híbrida entre dança e outras linguagens. Todos esses modos de pesquisa e suas várias interfaces são exercícios de pensamento que devem ser articulados no ambiente acadêmico (o que não quer dizer, também, que se restrinjam a este ambiente). Poderíamos pensar, ainda, em outra instância de pesquisa que nos parece, às vezes, menos ressaltado, mas que tem um alto grau de importância: a sala de aula. É na sala de aula que muitas problematizações podem ser levantadas em um exercício constante de questionamento e incitação à curiosidade. É na sala de aula que o espaço de pesquisa, muitas vezes, vai se configurar, inclusive, nas formas citadas anteriormente.

A pesquisa em sala de aula é uma das formas de envolver alunos e professores em um “processo de questionamento do discurso, das verdades implícitas e explícitas nas formações discursivas, propiciando a partir disso a construção de argumentos que levam a nossas verdades” (MORAES et al., 2002, p.10). Os elementos principais desse processo são: **questionamento** (o aluno questiona o modo de fazer e o conhecer, formulando um problema de pesquisa); **construção de argumentos** (o aluno realiza um conjunto de ações para construir argumentos - é o momento da produção da pesquisa) e **comunicação** (o aluno compartilha novas compreensões com o coletivo; manifesta suas novas ideias em relação ao ser, fazer e conhecer).

Dessa forma, educar pela pesquisa é educar para a argumentação, podendo e devendo “contribuir para a construção da autonomia e da emancipação, tendo princípios éticos como pilar e argumentação como ferramenta da cultura.” (RAMOS, 2002, p.48).

Assim, cabe ao professor despertar o aluno para a investigação. Mas, como fazer isso? Não há um modo ou uma receita, apenas um desafio. Como instigar à descoberta todos os alunos que são tão heterogêneos entre si? Outro desafio. Cada vez mais tem se apontado a importância de partir de algo significativo para a turma e aí sim, a partir desse interesse, fomentar esse saber com conhecimentos sobre o assunto. Então, não se trata de trazer algo ‘exterior’, um corpo de conhecimentos já pré-destinado. A partir de um foco de interesse e de um problema levantado, cabe ao professor fomentar esse assunto com outros pensamentos, e aí sim, instigar o aluno a elaborar ou reelaborar uma ação reflexiva relacionada ao assunto.

Como fazer isso em uma disciplina de técnica de dança na universidade? Por exemplo, o que uma aula de balé tem de significativo para uma aluna da dança do ventre ou para um aluno de dança de salão? Cabe ao professor estar atento aos desconfortos, opiniões e curiosidades dos alunos para que os instigue, a partir desse diagnóstico de concepções iniciais sobre o assunto. Em um curso superior de dança, podem-se ter diferentes estilos no currículo. No entanto, nos parece importante a capacidade de o professor e, conseqüentemente do aluno, estabelecer relações entre estes estilos e visualizar que, antes de tudo, a dança compartilha de um corpo de conhecimentos que pode ser relacionado a qualquer prática de dança.

Na nossa experiência, muitos são os discursos que se cruzam na universidade, tanto da parte dos alunos, quanto da parte dos professores. Essa diversidade não deixa de ter uma riqueza. O problema nos parece quando esses discursos são embebidos em vontades de verdades e ideais estéticos e éticos cristalizados. Muitos são esses discursos que têm sido questionados nas universidades, mas que ainda são disseminados no senso comum: dança é coisa de mulher, balé é base de tudo, a busca eterna da perfeição, saber dançar é saber passos sistematizados por uma instituição de ensino, etc. Cabe ao professor lidar, constantemente, com esses assuntos através de uma postura crítica e ética.

Para isso, tomamos Michel Foucault como um autor que nos tenciona sempre a pensar em novos sentidos e nos instiga a 'pensar de outro modo' de forma ética. Foucault questionou e reorientou as formas dominantes de pensar e escrever, explorando novos sentidos e ensaiando novas metáforas. Foucault nos instiga a adentrar em um exercício de pensar na contramão, do pensamento diferente, perverso. As *teorias* de Foucault podem ser ferramentas para problematizar as questões da dança: "a problematização envolve a produção de um objeto de pensamento livre de visões *a priori*, e a 'sabedoria' de práticas e crenças reconhecidas" (MARSHALL, 2008, p.38). Nesse sentido, o pensamento não é o que dirige certa conduta e dá a ela seu significado. Ao contrário, é o que permite dar um passo para trás e questionar a maneira de agir, sem carregar uma *bagagem* no sentido de uma teoria anterior, pressuposições ou indicações de soluções. Ideias prontas ou excessivamente simples podem não "escapar do terreno escorregadio das deduções e generalizações [...]" (MARSHALL, 2008, p.37-38).

A formação em dança no Rio Grande do Sul tem se qualificado nas últimas décadas em parte devido ao surgimento de diversos cursos de graduação e pós-graduação que ajudam a fomentar e circular os saberes. Já a interface universitária com a pesquisa se dá em instâncias formais e oficiais, mas também se dá no cotidiano da sala de aula. Esse dia a dia problematizador e questionador, fomentado pelo professor e, conseqüentemente, pelo aluno, nos parece de grande relevância para o pensamento crítico e desenvolvimento de uma postura ética.

Referências

- AQUINO, Dulce. Dança e universidade: desafio à vista. In: SOTER, Sílvia; PEREIRA, Roberto (Orgs). **Lições de Dança 3**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, s/d. P.37-51.
- CUNHA, Morgada; FRANCK, Cecy. **Dança: nossos artífices**. Porto Alegre: movimento, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 15ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 79p.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. P. 35-86.
- MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. 248p.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan G. Pesquisa em Sala de Aula: fundamentos e pressupostos. In: **Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a Educação em Novos Tempos**. MORAES, Roque; LIMA, Valdeez Marina do Rosário (Orgs.). Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002. P. 9-23.
- RAMOS, Maurivan Güntzel. Educar pela Pesquisa é Educar para a Argumentação. In: **Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a Educação em Novos Tempos**. MORAES, Roque; LIMA, Valdeez Marina do Rosário (Orgs.). Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002. P. 25-49.
- NAVAS, Cássia. Centros de formação: O que há para além das academias? In: Tomazzoni, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARI-NHO, Nirvana (Orgs.). **Seminários de dança: algumas perguntas sobre a dança educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. P. 57-66.

STRAZZACAPPA, Márcia. Reflexão sobre a formação profissional do artista da dança. In: SOTER, Sílvia; PEREIRA, Roberto (Orgs). **Lições de Dança 4**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004. P.175- 194.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VALLE, Flavia Pilla do. A disciplina da técnica e a contraconduta da criação. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro/RS, Ano 9, nº17, p. 42-47, janeiro/junho. 2009a.

VALLE, Flavia Pilla do. **Ateliê Coreográfico: a contraconduta como criação no ensino superior de dança**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 61f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009b.

Educação Musical: refletindo sobre o campo de estudo e os espaços de atuação profissional

Cristina Rolim Wolffenbüttel¹

Resumo: Este artigo trata do campo de estudo da educação musical, apresentando pesquisadores que têm investigado sobre o assunto. Saliem-se, para as finalidades das reflexões aqui apresentadas, os trabalhos de Rudolf-Dieter Kraemer (2000, 1995), que inspirou diversas pesquisas, inclusive no Brasil, incluindo as pesquisas de Gonçalves e Souza (2005), Santos (2003), Del Ben (2001a, 2001b), Del Ben, Hentschke (2001), Arroyo (1999), Souza (1996, 2001), dentre outros. São apresentados, portanto, diferentes posicionamentos quanto ao campo de estudo da educação musical, como a concepção de educação musical como área autônoma e a visão que defende a área como não autônoma. Ao especificar os estudos de Kraemer (2000), o texto apresenta a concepção da educação musical como um imbricamento entre várias disciplinas, além de ressaltar que o campo é resultante do entrelaçamento entre diferentes disciplinas. Resulta, desse modo, uma ampliação das concepções em torno da educação musical. O artigo também apresenta um breve panorama sobre os estudos da área, desenvolvidos no Brasil, tratando dos espaços de atuação profissional dos professores de música. Por fim, o artigo enfatiza a importância do incremento nas investigações em educação musical, o que pode subsidiar as propostas de ensino de música oriundas dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores de música.

Palavras-chave: educação musical; epistemologia da educação musical; espaços de atuação profissional na educação musical.

Music Education: reflecting about the study field and professional work spaces

Abstract: This article explains about the study field of music education, with researchers who have investigated on the matter. There are signs, for the purposes of the present study, the work of Rudolf-Dieter Kraemer (2000, 1995), which inspired several studies, including Brazil, such as research of Gonçalves and Souza (2005), Santos (2003), Del Ben (2001a, 2001b), Del Ben, Hentschke (2001), Arroyo (1999), Souza (1996, 2001), among others. Different position, therefore, are presented on the field of studies in music education, as the design of music education as autonomous area and the vision that defends the area as not autonomous. When specifying the study of Kraemer (2000), the text introduces the concept of music education as an interweaving of various disciplines and also reaffirm that the field is the result of imbrications between different disciplines, extending around the concepts of music education. The article also presents a brief overview of the study area, developed in Brazil, addressing the areas of professional performance of music teachers. Finally, the article presents a brief overview of studies in the area developed in Brazil, ending with the emphasis on the importance of these studies, which can support the proposals coming from the music education in school systems, schools and music teachers.

Keywords: music education; music education epistemology; fields of professional activities in music education.

Introdução

A delimitação do campo de estudos da educação musical tem sido objeto de pesquisas de diversos estudiosos, tendo importantes contribuições de Kraemer (2000, 1995). Este autor, pela importância dos seus estudos, serviu de referencial para muitos pesquisadores, tanto no Brasil (GONÇALVES, SOUZA, 2005; SANTOS, 2003; DEL BEN, 2001a, 2001b; DEL BEN, HENTSCHE 2001; ARROYO, 1999; SOUZA, 1996, 2001), quanto em outros países (PIATTI, 1994). Estes desdobramentos serviram como fundamento para os estudos em torno da

educação musical. Desse modo, observa-se uma busca pelo conhecimento mais aprofundado da educação musical, enfocando sua configuração como área de conhecimento.

Apesar das investigações já existentes, e devido à multiplicidade de concepções em torno da educação musical, pesquisadores têm apontado a necessidade de serem empreendidos mais estudos sobre o assunto. Dentre esses pesquisadores, destaca-se Souza (1996), que marca a necessidade de serem empreendidos estudos sobre natureza, objeto e método em educação musical.

¹ Doutora e Mestre em Educação Musical (UFRGS); Especialista em Informática na Educação – Ênfase em Instrumentação (PUCRS); Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Música (UFRGS). Professora do Curso Graduação em Música: Licenciatura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Coordenadora dos Cursos de Artes da UERGS. Coordenadora dos grupos de pesquisa da UERGS: “Arte, criação, interdisciplinaridade e educação” e “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”. Coordenadora dos *Centros Musicais*, na Secretaria Municipal de Educação de Prefeitura de Porto Alegre. Representante do Rio Grande do Sul junto à Associação Brasileira de Educação Musical. E-mail: cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação musical: refletindo sobre o campo de estudo e os espaços de atuação profissional. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro. ano 11, nº 21, p. 26 - 29.

Souza (1996) explica que os diferentes estudos sobre a delimitação do campo da educação musical tratam do assunto partindo de concepções diferenciadas. Segundo a pesquisadora, dentre essas concepções, podem ser observados dois tipos de posicionamentos. Um desses estudos concebe a educação musical como área autônoma; nesse sentido, a educação musical teria uma relação de independência em relação às demais áreas do conhecimento. A outra visão existente, ao contrário, defende a posição da educação musical como sendo uma área não autônoma estando, portanto, atrelada a outras áreas de conhecimento.

Contribuições de Kraemer para o entendimento da educação musical

O debate sobre a educação musical como área de conhecimento, de acordo com Souza (1995), é um assunto presente nas discussões teóricas e nas pesquisas empreendidas na Alemanha, o que fica evidenciado, por exemplo, nos trabalhos de Rudolf-Dieter Kraemer (2000,1995). Souza (1996) esclarece que os estudos de Kraemer apresentam a concepção de educação musical como um imbricamento entre outras disciplinas.

Em seus estudos, Kraemer (2000, 1995) trata do campo epistemológico da educação musical, discutindo dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Em sua análise, o autor desenvolve uma adaptação metateórica da pedagogia da música no espectro da ciência, analisando e discutindo dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical e salientando que o mesmo possui particularidades que o destaca da definição de outras disciplinas. Além disso, Kraemer descreve os lugares nos quais a pedagogia da música se origina, bem como quem dela se ocupa.

Ao tratar da peculiaridade que destaca o conhecimento pedagógico-musical da definição de outras disciplinas, Kraemer (2000) menciona que a pedagogia da música se ocupa das relações entre as pessoas e as músicas. O autor explica que a área divide seu objeto de estudos com as disciplinas das ciências humanas. Kraemer, então, aponta exemplos dessas disciplinas, enfocando-as quanto aos aspectos filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos, musicológicos, pedagógicos e de outras disciplinas que podem ter um significado pedagógico-musical especial. Dentre os aspectos filosóficos, Kraemer inclui a estética da música e a antropologia pedagógica.

Os aspectos históricos são tratados por Kraemer (2000) considerando-se que, sendo a história um conjunto de contribuições humanas, é importante que as pessoas reconstruam seus próprios acontecimentos a partir do material disponível, analisando-os e os interpretando criticamente. Assim, a história abrangeria a pesquisa e a escrita histórica. O autor salienta, nessa análise, a musicologia histórica e a pedagogia histórica.

Dentre os aspectos psicológicos mencionados por Kraemer (2000) e, tendo em vista a subárea da pesquisa psicológico-musical da atualidade, o autor apresenta a psicologia geral da música – incluindo pesquisa so-

bre a recepção estética e sociológica da música, pesquisa sobre aprendizagem e motivação – a psicologia da música psicológico-social – considerando-se socialização musical, pesquisas sobre concepção musical e sobre comunicação – a psicologia diferenciada da música – talento musical e sua medição, desenvolvimento de testes, características da personalidade e do comportamento musical – e a psicologia do desenvolvimento – gênese de determinados comportamentos musicais e níveis de vivência relativos ao amadurecimento, crescimento e meio sociocultural.

Os aspectos sociológicos da pedagogia da música também são objeto de análise de Kraemer (2000). O autor parte da sociologia da música, examinando os efeitos produzidos pela música e as condições sociais, bem como as relações sociais relacionadas à música. Na perspectiva sociológica da pedagogia, segundo o autor, o homem é observado nas áreas institucionalizadas e organizadas da educação, também pertencendo a essa análise, os “processos de socialização, instituições e formas de organização, profissão, grupos de mesma idade, meios e condições legais e econômicas” (KRAEMER, 2000, p.57).

Para Kraemer (2000), a pedagogia da música e a musicologia “unem-se no esforço comum em compreender a música” (p.58). Nesse sentido, os aspectos musicológicos são apresentados à luz da pesquisa musicológica – da qual participam a etnomusicologia, a acústica, a teoria da música, entre outras áreas – tratando de uma “possível análise e interpretação global dos eventos musicais” (p.59), sendo o conteúdo musical propriamente dito. A didática da música, então, interessar-se-ia pelos significados que as manifestações musicais poderiam adquirir no processo educacional.

Os aspectos pedagógicos da pedagogia da música, segundo Kraemer (2000), são tratados a partir da pedagogia, a qual se ocupa “com teorias da educação e formação, premissas, condições, processos e consequências da ação educacional e didática, com questões sociais e institucionais, com problemas do ensino, da aprendizagem e didáticos” (p.59). O autor, que partiu dos estudos de Dietrich (1992), aponta os diferentes ramos da pedagogia como ciência da educação: pedagogia geral, pedagogia especial, pedagogia histórica, pedagogia pré-escolar, pedagogia escolar, pedagogia da família, pedagogia social, pedagogia da empresa/profissão/economia e pedagogia comparada, que trata de todos os problemas da pedagogia geral, em um procedimento comparativo internacional. Kraemer (2000) afirma que a estruturação de Dietrich pode servir de base para um modelo de estruturação da área da pedagogia da música.

Kraemer (2000) explica que há outras disciplinas que podem apresentar um significado pedagógico-musical especial. Dentre estas, o autor aponta as ciências políticas, a pedagogia do esporte, a pedagogia da arte, além de questões medicinais e de saúde, jurídicas, pedagógico-religiosas, ecológicas, econômicas, para citar algumas das possibilidades existentes.

O entrelaçamento da pedagogia da música também é discutido por Kraemer (2000). Para o autor, é impor-

tante ressaltar que este modo de conceber a educação musical considera-a como resultante do enlace recíproco entre as disciplinas, formando uma espécie de teia. Essa concepção de entrelaçamento apresenta uma dimensão alargada da área, cujos limites são mais abrangentes e flexíveis. O autor complementa a análise explicando que os

pedagogos dividem o tema aprender com psicólogos (condução dos processos de aprendizagem), com a sociologia (aprendizagem nas instituições), com os antropólogos (por exemplo, aprendizagem entre povos nativos), com a medicina (por exemplo, deficiências de aprendizagem através de lesões orgânicas). Sobre isso pode-se dizer que cada área tem um núcleo impermutável, a partir do qual o respectivo objeto é iluminado. As fronteiras entre as ciências vizinhas são, com isso, flexíveis, e podem mesmo sobrepor-se umas às outras ou mesmo serem abolidas. (KRAEMER, 2000, p.61).

Assim, no “centro das reflexões musicais estão os problemas da apropriação e transmissão da música” (Kraemer, 2000, p.61). De acordo com as concepções teóricas relativas à área, resultam diversas possibilidades de agrupamentos. Isso ocorre devido ao fato de a pedagogia, além da pedagogia da música, apresentar disciplinas de integração orientadas na ação, de acordo com o objeto de pesquisa (KRAEMER, 2000). Considerando-se que a pedagogia e a pedagogia da música constituíram-se “disciplinas de integração orientadas na ação, de acordo com o objeto de pesquisa, resultam diferentes agrupamentos da área” (KRAEMER, 2000, p.63). Do mesmo modo que a pedagogia não constitui uma ciência isolada, tampouco a pedagogia da música assim constituir-se-ia. Para o autor, “parte-se até mesmo do princípio de que a pedagogia não constituiria nenhuma ciência isolada, mas apresenta um conceito guarda-chuva ou campo de trabalho para numerosas ciências isoladas de diferentes espécies” (KRAEMER, 2000, p.63).

Kraemer (2000) afirma que a particularidade do saber pedagógico-musical está “no cruzamento de idéias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e idéias estético-musicais” (p.66). Nesse sentido, além do conhecimento sobre fatos e contextos pedagógico-musicais, também é necessário colocar à disposição os princípios de explicação da prática músico-educacional para as decisões, orientações, esclarecimentos, influência e otimização dessas práticas (KRAEMER, 2000).

Ao finalizar sua abordagem, Kraemer (2000) propõe um modelo estrutural da pedagogia da música, a qual inclui a análise e os campos de aplicação da área, os aspectos que a compõem – incluindo musicológicos, pedagógicos, entre outros. Também, vale destacar, o autor explica as funções da pedagogia da música, quais sejam, compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar a prática músico-educacional.

No Brasil, segundo Souza (1996), as pesquisas sobre a educação musical como campo de conhecimento, se encontram em construção, sendo alguns desses exemplos os trabalhos da própria pesquisadora (SOUZA, 1996, 2001), além de investigações de Santos (2003), Del Ben (2001a, 2001b) e Arroyo (1999), somente para citar alguns.

Alguns estudos sobre educação musical e espaços de atuação profissional em educação musical no Brasil

Souza (2001) realizou uma revisão epistemológica da educação musical, apresentando proposições para a delimitação do campo de conhecimento. Em seu trabalho, a pesquisadora (2001) esclarece que essa sistematização para a educação musical baseia-se em uma concepção abrangente do que seja educar musicalmente. Fundamenta-se nos princípios básicos de que a prática músico-educacional encontra-se em diversos lugares, e que o conhecimento pedagógico-musical é complexo. Assim, sua compreensão depende de outras ciências, principalmente as ciências humanas.

Em seu trabalho, Souza (2001) relaciona questões emergentes do campo da educação musical aos espaços de atuação profissional. Segundo a pesquisadora, as novas demandas profissionais e os múltiplos espaços de atuação para os professores de música geram implicações para o campo conceitual da educação musical, sinalizando rupturas teórico-metodológicas (SOUZA, 2001). Essas demandas também têm se apresentado nos espaços escolares, sendo frequentes as solicitações que emergem em torno das atividades musicais extracurriculares na Educação Básica.

Por fim, Souza (2001) conclui sua reflexão afirmando que é importante, para o desenvolvimento da educação musical, como campo de conhecimento, que os pesquisadores considerem as múltiplas relações “que os sujeitos fazem com as músicas nos mais diferentes espaços”, permitindo articulações entre os diversos ambientes escolares (p.91).

As concepções e ações de educação musical que configuram a prática pedagógica de professoras de música em escolas do ensino fundamental foi o tema de discussão da investigação de Del Ben (2001a), inserida na delimitação da educação musical como área do conhecimento. Suas conclusões apontam para a configuração da educação musical como um encontro entre musicologias e pedagogias (DEL BEN, 2001a; DEL BEN; HENTSCHKE, 2001).

Ao apresentar as práticas pedagógicas das professoras de música investigadas em sua pesquisa, Del Ben (2001b) afirma que os conhecimentos musicológicos são necessários, porém não suficientes para aprofundar e orientar o trabalho de ensino musical das professoras. Segundo a autora, esses devem estar “integrados aos conhecimentos provenientes de várias disciplinas que estudam a educação” (p.78).

As pesquisas que têm sido empreendidas sobre a educação musical como campo de estudos auxiliam no entendimento dessa perspectiva. Santos (2003) realizou uma retrospectiva sobre as produções em educação musical no Brasil, abarcando os anos de 2000 a 2002. Segundo a autora,

a produção de conhecimento em Educação Musical se nutre de teorias oriundas de psicologia, sociologia, filosofia, comunicação, história, antropologia e outros campos, como perspectiva para a análise de processos educativos; e se nutre de imbricações de uma sócio-antropologia, de uma psicologia social, etc, mas

vai também construindo um *corpus* específico, a partir da reflexão sobre as práticas. (SANTOS, 2003, p.49-50).

As ideias de Santos (2003) estão em sintonia com o pensamento de Penna (2002), que trata dos problemas existentes nos espaços escolares, além da ineficácia do ensino de música quanto à ocupação do seu espaço na Educação Básica.

Em pesquisa desenvolvida nos anos de 1999 e 2002, em escolas de ensino fundamental e médio das redes públicas da Grande João Pessoa/PB, Penna (2002) constatou o reduzido número de professores formados em música atuando em escolas de Educação Básica. Ao apresentar os dados de sua investigação, a autora questiona a respeito do espaço em que os professores de música estariam atuando. De acordo com os dados recolhidos em sua pesquisa, Penna (2002) constatou que os egressos dos cursos de licenciatura em Música têm atuado com maior intensidade em conservatórios e escolas de música. O questionamento da autora deu-se a partir da análise quanto aos objetivos dos cursos de licenciatura em música, como por exemplo, preparar esses profissionais para a docência em música na Educação Básica. Desse modo, e de acordo com a autora, parece haver uma “preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de Educação Básica”. Como consequência, segundo Penna (2002), a música não estaria conseguindo “ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos” (p.7).

Considerações finais

Os aspectos tratados anteriormente, em se tratando do entendimento do campo de estudos da educação musical e os espaços de atuação profissional do ensino de música, não são os únicos. Porém, as reflexões aqui apresentadas, podem servir como ponto de partida para a realização de investigações na área, alargando a compreensão.

Com esta abordagem, que não se propõe a ser a única, tampouco a mais completa - porém introdutória - pretendeu-se contribuir com as reflexões sobre a educação musical. Para tanto, levou-se em consideração a riqueza e a diversidade das práticas pedagógico-musicais e musicais presentes em escolas de Educação Básica, bem como em outros tempos e espaços.

Corroborando os objetivos do presente texto, cabe enfatizar a necessidade de intensificar as reflexões sobre a educação musical, pois o Brasil vive o momento da implementação da Lei 11.769, de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. Nesse sentido, os sistemas de ensino, as escolas e os professores de música, de modo geral, precisam refletir sobre o que é a educação musical, procurando compreender este campo de estudos, a fim de tornar possível, conforme Kraemer (2000), as relações entre as pessoas e as músicas.

Referências

ARROYO, M. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música.** Porto Alegre. 1999. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DEL BEN, L. M. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso.** Porto Alegre. 2001a. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do ensino fundamental.** In: *Em Pauta*, Porto Alegre, V. 12, n.18/19, abril/novembro, p.65-93, 2001b.

DEL DEN, L. M.; HENTSCHE, L. A educação musical escolar como um encontro entre musicologias e pedagogias: contribuições para a definição do campo da educação musical. In: **X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p.159-165.

DIETRICH, T. **Zeit-und Grundfragen der Pädagogik.** Bad Heilbrunn, Klinkhardt 1992.

GONÇALVES; L. N.; SOUZA, J. A configuração de um campo pedagógico-musical: discursos, práticas e redes de sociabilidade em Uberlândia-MG de 1940 a 1970. In: **XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 2005, *Anais...* 2005, p. 1-9.

KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: **Em Pauta**, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

_____. **Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical.** *Musikpädagogische Forschung*. n. 16, p.146-172, 1995. Tradução: Jusamara Souza.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, set. 2002, p.7-19.

PIATTI, M. *Pedagogia della musica: quali basi?* In: PIATTI, M. (org.). **Pedagogia della musica: um panorama.** Bologna: Editrice Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, 1994, p.15-36.

SANTOS, R M. S. A produção de conhecimento em educação musical no Brasil: balanço e perspectivas. In: *Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM*. Campinas (SP): ANPPOM, Ano 9, n.9, dezembro 2003, p.49-72.

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: **X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p.85-92.

_____. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: **5º ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL / 5º ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: 1996, p.11-39.

Paisagens cotidianas: deslocamentos e observâncias do sujeito da experiência

Euarda Azevedo Gonçalves - Duda Gonçalves¹

Resumo: O texto apresenta algumas considerações sobre o ensino da arte na contemporaneidade, a partir de reflexões que identificam as similitudes e diferenças entre o sujeito da informação, o sujeito da experiência e o sujeito da arte. Para isso, evidencio as motivações e as concepções de arte dos alunos iniciantes em cursos superiores de arte. Ainda, me refiro à proposição artística *Água da Sanga*, desenvolvida durante a disciplina Linguagem e Expressão Tridimensional IV, ministrada no Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura, do convênio entre Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, em 2006. A proposição artística *Água da Sanga* foi desenvolvida a partir da observação do cotidiano da cidade, durante uma caminhada, e promoveu aproximações entre a arte, outros campos do conhecimento e a vida.

Palavras-chave: sujeito da experiência; sujeito da informação; arte e contemporaneidade.

Everyday landscape: displacements and observances in the subject of experience

Abstract: This paper presents considerations on teaching art in our contemporaneity through reflections on identifying similarities and differences between the person as subject of information, as subject of experience and as subject in relation to art. To this end, I discuss the conceptions of art and motivations held by students initiating a higher level art course. Furthermore, I refer to the art proposition *Água da Sanga* (Water of the Sanga), developed in 2006 during the discipline Three-dimensional Language and Expression IV, taught at the undergraduate course Visual Arts: Teaching Major, which is offered through an accord between the Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS (State University of Rio Grande do Sul) and the Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE (Municipal Arts Foundation of Montenegro). The art proposition *Água da Sanga*, developed by observing everyday city life during a walk, contributed to approximations between art, other fields of knowledge and life.

Keywords: subject of experience; subject of information; art and contemporaneity.

O que é o contemporâneo? E contemporaneidade em arte? Mais precisamente: como posso caracterizar a condição contemporânea, os fatos, os objetos e as relações que caracterizam o contemporâneo. Poderia pautar as concepções de vários pensadores, todavia, não gostaria de me deter e discorrer sobre isso, tendo em vista o vasto compendio de conceituações. Partirei de observações cotidianas. Poderíamos começar a considerar que a acessibilidade à informação e à comunicação com o advento das tecnologias digitais caracteriza o contemporâneo, assim como, o acesso a diferentes bens de consumo. Não só o acesso, mas também a rapidez com que é processada a informação e é possível adquirir bens de consumo. Isso me fez lembrar alguns fatos. Há vinte anos, para saber sobre as exposições que estavam ocorrendo em São Paulo e no Rio de Janeiro, nos anos 90, precisávamos assinar a folha de São Paulo ou o Estadão, que chegava

a Pelotas um dia depois de sua publicação. Ou, então, assinar revistas trimestrais que pontuavam uma meia dúzia de exposições. Na época, era por meio desses veículos que poderíamos saber um pouco sobre o que estava acontecendo no centro do país e, às vezes, fora. Hoje, é só ligar o computador e clicar o ícone da *internet explorer* para que saibamos sobre a exposição que está ocorrendo nos *MAMs* de todo o mundo. Inclusive, na maioria das vezes, podemos transitar virtualmente entre as obras. Obviamente que uma viagem virtual não se compara a uma viagem física, todavia, alguma coisa acontece quando vemos imagens que reproduzem as obras. Há um tempo atrás, até o acesso às reproduções eram difíceis. E, tendo em vista o alto custo de uma viagem de avião a São Paulo ou ao Rio de Janeiro, onde os principais eventos de arte ocorriam para ver as obras em exposição, viajamos de ônibus durante um dia e meio. O valor de uma passagem de avião, antigamente, equiva-

¹ Artista plástica, doutora em poéticas visuais pelo PPGAV/IA/UFRGS, professora dos Cursos de Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Membro dos Grupos de Pesquisa "Percurso poéticos: procedimentos e grafias na contemporaneidade" (CNPq/UFPEL) e "Veículos da Arte" (CNPq/UFRGS). Entre 2002 e 2008 foi professora do Curso de Artes Visuais do convênio entre UERGS e FUNDARTE.

ria ao custo hoje, de três dias em São Paulo, o correspondente ao valor somado da estadia, alimentação e traslado urbano. Hoje, pagamos em média duzentos reais, ida e volta. Ou seja, o acesso às coisas que almejávamos era mais custoso e demorado. Entretanto, mesmo que tenhamos mais facilidade, atualmente, não quer dizer que tenhamos mais experiências ou que isso nos afete. De certa maneira, esta é uma das contradições da condição do contemporâneo. Isso porque, não basta somente adquirir e viajar, é preciso experimentar. A definição da palavra experiência denota o sentido evidenciado por Jorge Larrosa Bondía em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Ele estabelece uma diferença entre o sujeito da informação e da experiência (BONDIA, 2010).

O sujeito da informação (...) cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de sabedoria, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça". Enquanto que: (...) o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. (...) de uma passividade feita de paixão, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial". (...) o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos;

Ou seja, a contemporaneidade instaurou o sujeito da informação. Nos anos 80 e 90, desejávamos imensamente, e por um tempo longo, ler um texto escrito por Rodrigo Naves, ver uma exposição de Nuno Ramos, pintar com uma tinta importada. Quando conseguíamos realizar nossas aspirações, líamos, olhávamos e pintávamos, nos embreávamos tão profundamente que nos transformávamos afetados por quase nada, se compararmos ao manancial de cogitação diante de nós hoje em dia. E, mesmo que não pudéssemos frequentar diferentes exposições ou contemplar uma obra *in loco*, estamos sempre disponíveis à experiência do que estava próximo a nós. O artista Hélio Ferverza, discorre sobre as motivações que o levaram ao encontro da arte revelando os efeitos provocados pelas imagens e textos de arte, num lugar em que a obra de arte era vista em fascículos encontrados em bancas de revista ou bibliotecas:

Para mim, e do que me lembro, pode ter começado nas idas e vindas de um lado para o outro da fronteira diante da qual vivia, e que separava as cidades de Sant'Ana do livramento, no Brasil, e Rivera, no Uruguai. Na adolescência, entre outras coisas, atravessava-se uma vez por semana, a fim de estudar pintura na *Escuela Taller de Artes Plásticas*, cujo ambiente, para mim, era fascinante e indescritível. Daquilo que me lembro, talvez tenha começado mesmo quando, de outras vezes, passava para o outro lado para comprar publicações em fascículos nas livrarias existentes. Reunidos e colecionados pacientemente, um a um, integrariam volumes encadernados sobre a história da arte. Data dessa época o contato e a descoberta – por meio de fotografias reproduzidas e impressas – de obras de artistas como Paul Klee, Wassily Kandinsky, Piet Mondrian, Juan Miró, Joaquín Torres García e Antoní Tàpies, com as quais me confrontei em museus uns dez anos depois. Para mim, desde então, a arte e o fazer arte parecem estar relacionados à travessia de uma fronteira, mesmo que esta esteja ao meu lado, diante de mim, dentro de mim: ir para outro lugar, mudar de estado, deslocar posições, alterar registros. Mesmo um espaço ou tempo mínimo, fração, estalo, piscar de olhos. Importa que, a partir de um lance míni-

mo, tudo mude. E talvez já não volte o mesmo. (FERVENZA, 2009, p.43)

Ferverza sublinha uma certa dificuldade que enfrentavam os estudantes de arte, nos anos 70, para ver pessoalmente obras de arte. Todavia, ressalta que as imagens “ênfatizam a possibilidade de um certo olhar” (FERVENZA, 2009, p. 51). Elas nos afetam de alguma maneira, ou seja, não viajávamos tanto, mas mesmo assim éramos afetados pelas coisas que estavam ao nosso alcance.

E não posso deixar de considerar que hoje é mais fácil deslocar-se, viajar e olhar as obras de arte e que se viaja virtualmente também, não do mesmo modo obviamente, mas multiplicam-se as possibilidades de se deixar afetar e adentrar o campo da arte. Há uma mudança no que tange à abertura à experiência. Atualmente, há uma Bial em Porto Alegre; podemos ir à Bial de São Paulo, de avião ou em ônibus cedido pela universidade, pernoitando num *hostell*, podemos acessar os jornais do mundo, as revistas, os *blogs*, o *you tube*, para ler, saber e ver coisas da arte do passado e as criadas recentemente. Há um custo, mas não se compara com o que gastávamos há vinte anos. Veja bem, esta acessibilidade é recente e não é para todos. Não quer dizer que toda a população tem condições financeiras para adquirir um computador, pagar um provedor, comprar revistas, livros e tintas, até porque, o mundo, ou melhor, as políticas econômicas e sociais do mundo contemporâneo ainda não diminuíram as desigualdades. Ainda há uma grande parcela de pessoas que não têm acesso aos meios de informação digital. E, em sala de aula percebemos que alguns alunos não possuem um computador em casa. E, mesmo os que têm acesso aos meios de comunicação, nunca acessaram um site de um Museu, uma revista eletrônica de arte, muito menos a literatura especializada em artes. Todavia, informam-se sobre coisas da vida. Isso é, nem sempre o acesso à informação nos garante um encontro com a produção e a literatura artística, tampouco uma experiência. Os estudantes continuam ingressando no curso de artes com pouco conhecimento sobre o campo da arte. Sou professora da disciplina de Fundamentos da Linguagem Visual I, ministrada no primeiro semestre dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes da Universidade Federal de Pelotas, e tenho como hábito, nas primeiras aulas, perguntar aos recém-ingressantes o que os motivou a optarem pela formação e o conhecimento acerca da arte. Geralmente, a grande maioria dos estudantes nunca foi a uma exposição, não leram um livro sobre arte e citam somente artistas considerados geniais pelos meios de comunicação de massas. Os estudantes ainda consideram como sendo obras de arte as pinturas clássicas e em suportes tradicionais (pintura, gravura e escultura). Eles almejam reproduzir com fidelidade o retrato de alguém ou uma paisagem campesina. A ideia de arte é pautada na estética do Belo.

E, embora tenhamos a nossa disponibilidade uma infinidade de estilos, linguagens e contextos da arte, os ingressantes num curso de Artes vislumbram um universo artístico muito restrito. Na educação infantil, no ensino fun-

damental e no ensino médio ainda há pouco espaço para os aspectos cognitivos da arte, como também, para a produção artística de distintos períodos, contextos e meios, mais precisamente as vanguardas e a produção contemporânea. A arte contemporânea quase inexistente para os professores e estudantes do ensino básico. Embora os professores sejam professores de arte, não quer dizer que todos ou a maioria estejam atualizados, tanto quanto o artista que produz. Além de termos que nos contentar com pouco tempo para o ensino da arte, a arte não é ensinada. Essas considerações são analisadas em conversas iniciais com os estudantes que ingressam no Curso de Artes Visuais, nas licenciaturas e nos bacharelados, uma vez que desconhecem os saberes da arte. Ficam surpresos quando se deparam com o “mundo da arte” e os pressupostos, proposições, conteúdos que constituem as etapas de formação em arte. E verifico que os alunos oriundos das capitais (temos alunos de Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro aprovados pelo ENEM), possuem um pouco mais de referenciais e vivências artísticas, porque há mais espaços expositivos, Museus, Galerias, Centro Culturais, Monumentos Públicos. Mesmo assim, a grande maioria foi a uma ou duas exposições em toda a sua vida.

Isso me fez lembrar o depoimento de Anamelia Bueno Buoro acerca de uma visita ao Monumento às Bandeiras, de Victor Brecheret, proporcionada a estudantes de terceira série de uma escola pública de São Paulo:

A possibilidade de observar de perto o monumento, no nível do chão, no ritmo do andar das crianças, provocava nelas uma atitude de deslumbramento e fomentava encontros surpreendentes ante as novas descobertas. Todo esse efeito de sentido diferenciava-se daquele vinculado a eventos rotineiros da criança. Assim elas experimentavam diante do monumento um outro modo de ver, em tudo diverso daquele proporcionado pelo contato visual incidental estabelecido de dentro de um automóvel, enquanto este circunda a praça onde a referida obra esta plantada. (BUORO, 2002, p.16)

Embora tenhamos à disposição de nossa fruição diferentes manifestações artísticas, se não houver um apontamento – um atentamento a elas, não serão descobertas, experimentadas. O desconhecimento sobre como ser afetados pela arte e tudo que ela envolve não pressupõe a falta de interesse, mas de conhecimentos, de apontamentos na formação básica. E o sujeito da arte é o sujeito da experiência, por isso cabe a nós professores da arte promovê-la. De fato, “[...] se o homem pudesse ter uma experiência de mundo, o mundo concreto que o cerca, da mesma maneira que tem a experiência da arte, não haveria necessidade de arte, artistas e de elementos igualmente não produtivos” (HENDRICKS, 2002, p. 31)

Os estudantes de arte revelam um apreço e um interesse pela arte, a partir de um contato mínimo, porque já fizeram grafite, fazem mangá, porque desenham, porque gostam de algumas obras, porque querem conhecer técnicas, porque querem aprender a pintar e a esculpir...Cada um tem um interesse e uma motivação que os fizeram optar pelo curso de Artes Visuais. Os estudantes são oriundos de diferentes pontos da cidade de Pelotas – centro, bairros, vilas e zona colonial, deslocam-se de cidades do interior, pequenas e médio porte, perto e

longe de Pelotas, capitais e cidades de outros estados – São Paulo, Rio de Janeiro, Santos, Pernambuco. Há uma reunião de sotaques e histórias familiares. Eles têm faixas etárias distintas. Há uma diversidade de contextos no espaço da sala de aula que nos permite engendrar pontos de vista em uma experiência.

Quando eu era professora do Curso de Artes Visuais do convênio entre UERGS e FUNDARTE, também encontrava alunos sem repertório artístico, mas que se deslocavam de várias regiões do Estado à procura da experiência da arte. Revelavam um desejo.

O grande desafio em minhas aulas é promover experimentações que possam engendrar arte e vida: saberes, práticas poéticas e de ensino, observâncias e afetos. Procuo apresentar a produção artística e experimentá-la. Para isso, proponho situações que permitam ao aluno vivenciar a arte. Em 2006, propus aos alunos do Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura, do convênio entre UERGS e FUNDARTE, uma experiência: atentar a paisagem cotidiana. Para isso, os convidei para um passeio, uma caminhada pela cidade de Montenegro para observar os relevos, sua gente, o fluxo, a temperatura, os sons. Tínhamos como objetivo nos deixar afetar pela experiência do deslocamento. O passeio foi realizado durante uma aula de Linguagem e Expressão Tridimensional IV, que versava sobre a produção de intervenções em espaço público, instalações e ações. Após caminharmos pela cidade, retornamos à sala de aula e nos sentamos numa roda para relatarmos sobre o que havíamos visto, cheirado, pisado, sentido. Alguns observaram que, em determinado local, havia espécies de plantas utilizadas na culinária em abundância– salsinha, manjerona, cebolinha. Outros atentaram aos sons, aos latidos dos cachorros nos quintais, as conversas ou ao silêncio de algumas ruas... Em meio aos relatos pessoais, pude perceber que muitos indagavam sobre o riacho que antevíamos, numa porção do terreno localizado na esquina da Fundação. Todos, de certa maneira, mostraram-se espantados com o mau cheiro do córrego e, ao mesmo tempo, curiosos, embreados por suposições sobre sua origem, pois avistávamos do alto do terreno apenas uma pequena porção de seu percurso antes de desaparecer embaixo do asfalto. Sentíamos seu cheiro, o barulho da água e sua força e nada mais sabíamos. Alias, nos referíamos sempre a sanga subterrânea. A dúvida nos fez pautar uma série de indagações acerca de sua origem e de sua função. Resolvemos pesquisar sobre o assunto. Alguns alunos ficaram responsáveis pela coleta de dados: mapas, entrevistas com moradores, registros fotográficos que nos permitissem traçar o curso da água. Aos poucos, fomos descobrindo que a sanga era procedente do arroio Maratá e que segue seu curso por baixo do asfalto até encontrar o rio Caí. Em decorrência da força natural, nenhuma construção conseguiu estancar o fluxo, apenas diminuir de desviar seu curso. O córrego atravessa a cidade e leva consigo alguns detritos, jogados pelos moradores e encontrados em encanamentos de esgoto deficitários. Os alunos mostravam-se preocupados com as questões ecológicas e questionavam-se acerca das enchentes em determinadas áreas

da cidade, oriundas do transbordamento do córrego. Todos consideraram que seria muito instigante se pudessem falar um pouco mais sobre a sanga por meio da arte. Então, depois de muita conversa, resolvemos criar uma água “não mineral”, chamada *Água da Sanga*. Coletamos a água (fig.1,2,3,4), a engarrafamos e a rotulamos (fig.5) com o propósito de vendê-la e/ou divulgá-la aos transeuntes da cidade e frequentadores da Fundação. Nos organizamos com o intuito de promover o produto, tal qual são promovidos produtos alimentícios em supermercados (fig. 6,7,8,9,10). Queríamos surpreender e, ao mesmo tempo, gerar reflexões. O produto não poderia ser bebido, devido ao seu alto caráter tóxico e a alta concentração de detritos procedentes de ligações com as tubulações de esgotos e do lixo jogado pela população. No dia em que divulgamos a *Água*, estava ocorrendo um evento no teatro da Fundação e muitas pessoas que lá estavam foram surpreendidas pela nossa proposição. O fato de estarmos vendendo uma água que não poderia ser consumida promoveu diá

logos sobre o saneamento público, sobre o planejamento urbano de uma cidade, sobre o córrego, sobre o quanto devemos cuidar da nossa água e sobre a arte.

Além disso, nas aulas que antecederam a realização da proposição, verificamos e investigamos algumas produções artísticas que revelam estas e outras questões derivadas de uma atenção à ambiência de nossas cidades, tais como: *Monuments of Passaic* de Robert Smithson, As cartografias dos artistas situacionistas, *Fração Localizada: Dilúvio*, de Maria Ivone dos Santos, *Lotes Vagos: Expansões. Ação coletiva de ocupação urbana experimental*, de Breno Silva e Louise Ganz, entre outros.

A caminhada pela cidade afetou a todos e, por meio desta experiência pessoal e coletiva, a partir de muitos pontos de vista, discorremos sobre o cotidiano, sobre arte e outras áreas do conhecimento (geografia, urbanismo, biologia). Dialogamos sobre a condição contemporânea da arte e de todos nós. E passamos a ser sujeitos da experiência, da experiência da arte.



Fig.1 Coleta de água da sanga



Fig.2 Coleta de água da sanga



Fig. 3 coleta água da sanga



Fig. 4 coleta água da sanga



Fig. 5 Água da Sanga engarrafada e rotulada



Fig. 6 Divulgação da Água da Sanga



Fig. 7 Divulgação da Água da Sanga



Fig. 8 Divulgação da Água da Sanga



Fig. 9 Divulgação da Água da Sanga nos arredores do Prédio da FUNDARTE



Fig. 10 Grupo de alunos que criaram a Água da Sanga

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e o saber de experiência.** IN: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Disponível em: [Http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf). Acesso em: out.2010.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam.** *A leitura da imagem e o ensino da arte.* São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Luiz Cláudio. **Dispositivos de registros na arte contemporânea.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

FERVENZA, Hélio. Registros sobre deslocamentos nos registros da arte. In: HENDRICKS, Jon (org). **O que é Fluxus? O que não é! O porquê.** São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2002.



Metamorfoses Estéticas: o sensível-em-pedagogia na formação docente

Mirela Ribeiro Meira¹

Resumo: Esse texto foi realizado a partir de um recorte da pesquisa *Metamorfoses Pedagógicas: Arte, Experiência Estética e Criação Coletiva* em desenvolvimento no Curso de Pedagogia da FaE/UFPel, em Pelotas, RS, que investiga a presença, relações e reverberações que uma Educação Estética e artística pode proporcionar. Consubstancializa que corpo, influências, qualidade, transformações e relações a Experiência Estética e a Criação Coletiva, sob a perspectiva da Arte podem imprimir a futuros docentes, verificando que demandas conceituais e sensíveis melhor o instrumentalizam para ler e produzir sentidos. A pesquisa, qualitativa, coletou dados de cento e sessenta alunos do Curso de Pedagogia da FaE/ UFPel através de vários instrumentos como depoimentos escritos sobre oficinas realizadas, trabalhos teóricos, memoriais sensíveis e auto-avaliações. A situação atual da investigação permite inferir, a partir da análise da metade do material coletado: a) a importância de uma alfabetização estética na habilitação dos futuros professores e na educação em geral; b) As transformações intra, inter e transsubjetivas nos corpos, no trabalho e nas vidas dos entrevistados a partir do Sensível-em-Pedagogia e c) a necessidade de sua ampliação quantitativa, temporal e nas séries do Curso de Pedagogia.

Palavras chaves: educação estética; formação docente; pedagogia.

Aesthetics Metamorphosis: “sensitive-in-pedagogy” in teacher’s education

Abstract: This text was based on a fragment of Research Pedagogical Metamorphosis: Art, Aesthetics Experience and Collective Creation, developing in the Course of Pedagogy of FaE, UFPel, Pelotas, RS. This work investigates the presence, the relationships and which reverberations an Aesthetics Education and Art can provide. Puts away which quality, transformation and relations Aesthetic Experience and the Collective Creation, from the perspective of art, can print to future teachers. Verifies which conceptual and sensitive demands better exploit to read and produce senses in their lives and professional works. The research is qualitative. The research collected data from about 160 students in the course through written statements about workshops, theoretical papers, sensitive memorials and self-assessments. The current state of research allows us to infer from the analysis of half of the collected material: a) the importance of aesthetics literacy in empowering teachers and education in general, b) transformations intra, inter and transsubjective in their bodies, at work and lives of the respondents from the sensitive literacy; and c) the need for this quantitative, temporal and series increase in the Pedagogy Course.

Keywords: aesthetic education; teacher education; pedagogy.

A modernidade de nosso “breve século XX²” estabeleceu dicotomias entre razão e sensível, excluindo *potências subterrâneas de desordem*, criadoras, capazes de revitalizar o social e gerar ordens mais fecundas. O campo estético, onde se localizam esses saberes, é importante para a formação de professores porque necessário à formação integral, à qualificação da sensibilidade, à *transfiguração do vivido*, à formulação de perguntas sobre a vida, à integração da *sombra*, ao expurgo da pobreza de pão e afetos. A prevalência do intelecto, ao relegar os saberes sensíveis a um plano *menor*, deixou marcas em muitas áreas, sentidas especialmente na formação docente. Retomar esses saberes desafia a integralidade de práticas e saberes defendi-

dos hoje no campo das ciências sociais, considerando que o estético se expande à vida, para além da Arte.

O sensível, base de uma *relação fundadora de saberes eróticos*, risos, emoções, paixões diz Michel Maffesoli (1996), é conhecimento. Uma “sensibilidade da razão”, diz Maffesoli (2001:11), fundada num *paradigma ético-estético*, promove a correspondência entre pessoas, potencializa sentires, rupturas. A sensibilidade registra experiências indecifráveis, e a criação dá uma forma ao inominável, lida com angústias, atribui ao mundo sentidos a serem sentidos e partilhados.

Por acreditar nisso, foi construída essa investigação, que trata do desafio que é, especialmente na formação docente, integrar sensível

¹ Professora Adjunta do Departamento de Ensino, Faculdade de Educação da UFPel, Pelotas, RS, onde coordena o Curso de Especialização em Educação e o Núcleo Transdisciplinar de Estudos estéticos, NUTREE. Possui formação em Artes Visuais, mestrado e doutorado em Educação/UFRGS, RS. E-mail: mirelameira@gmail.com.

² Eric Hobsbawm: *A Era dos Extremos O breve século XX*. S.Paulo, Cia. das Letras, 1995.

e inteligível como garantia de transformação pessoal e do mundo. Se aposta na criação de uma nova ética, de consciência, cuidado, criação, convivência e conhecimento artístico e estético. Acredita-se que a vida comporte um racional transpassado de afeto, onde o prazer de estar junto lembra que os sentidos, os desejos, são “ossaturas, a partir do que se constrói, se fortalece e se dissemina o corpo social”, no dizer de Maffesoli (2001:85).

Optou-se pela Educação Estética como campo referencial, e na Arte como a via mais adequada de desenvolvimento dos potenciais criadores, da sensibilidade e de conhecimento. A Educação Estética é mais ampla, de qualificação dos processos existenciais; a Arte a realiza, promovendo conhecimentos em arte e sobre arte.

O valor estético é imanente e tem na arte testemunho, valor cultural, de contágio afetivo, paixão, maravilhamento, emoção, euforia, poder, catarse: “é pra isso que a poesia existe. Pra dizer o que não se diz. E só assim aumentar o campo dos prováveis do dizer”, diz Leminski (2001: 90).

A investigação

Este texto construiu-se a partir de uma investigação³ em andamento no Curso de Pedagogia da FAE/UFPEL. A coleta de dados deu-se através de depoimentos de cerca de cem alunos, e objetivou-se verificar a existência, a qualidade e a suficiência dos espaços de criação coletiva e cognição sensível no Curso, e se a formação estética oferecida é capaz de qualificar as práticas dos futuros docentes. Verificou-se a validade da Educação Estética e artística como alternativas de enfrentamento do embrutecimento sensível a que estamos submetidos, à constituição de re-sentidos que podem proporcionar como campos de conhecimento e provedores de saberes. Focou nas re-flexões do florescimento expressivo, criador, sensível, criativo e da visualidade de alunos durante a disciplina de Práticas Pedagógicas VI, de 85 h/a, no sexto semestre do Curso de Pedagogia, por mim ministrada⁴, que oferta situações experienciais, teóricas e reflexivas no campo da Arte.

Loponte (2008) ressalta a importância dessa formação estética e artística “para além de disciplinas ou cursos que passem panoramicamente por técnicas e atividades artísticas”. Fala de alimentar esteticamente as futuras docentes com um *mergulho em experiências* que as *desloquem, perturbem, subvertam* esse modo *linear e contínuo* de compreender a arte e a infância. Para realizar essa proposição, conjurou-se uma categoria inventada, chamada de *Sensível-em-Pedagogia*. Ele sistematiza ati-

vidades em modos metodológicos configuradores de sentido⁵ em torno das *Oficinas de Criação Coletiva* (MEIRA, 2009). Estas se constituem em modos operativos “inventados”, formas metodológicas de abarcar as experiências propostas, atendendo ao humano em sua circunstância amorosa, ética e de preservação da vida. Para fazê-lo, se inventou e desinventou a partir de interações, relações, poderes, querer e saberes sem a pretensão de acabamento ou submissão a ordens vigentes.

As Oficinas deflagraram, segundo os depoimentos, toda uma mudança conceitual, vivencial, reflexiva, de compreensão e ação dos envolvidos, o que demandou uma transposição de alguns referenciais do campo da arte ao da pedagogia e vice-versa, para que fosse possível experienciar: a) a reflexão em arte e sobre arte e o papel desta na educação e na formação docente, realizado através de pesquisas de campo, conhecimento de teorias e autores da área; b) a Arte como *campo de conhecimento*, através da apreciação da arte e da cultura visual, através de análises de imagens, estudos e frequência a eventos de arte; c) o aumento das possibilidades de ampliação do espectro do conhecimento estético na vida, educando a sensibilidade, o que foi proposto na forma de Memoriais Sensíveis; e d) o conhecimento em e o contato com as *poéticas da Arte* através das Oficinas de Criação Coletiva; e) a percepção do papel da emoção e do sentimento como dotados de uma cognição própria, distinta e complementar à racionalidade.

A Educação Estética ofereceu, portanto, oportunidades de criação, de expor-se a mudanças, experiência de estar-junto, retomar cargas simbólicas, arquetípicas, ritualísticas, míticas... *Iniciação profana*, e, portanto *pedagógica*, de poder lidar com o estranho, o imperfeito, o inconcluso, o ignorado. De vivência de uma sensibilidade coletiva, uma *aisthesis* - um experimentar junto emoções para não só despertar e fortalecer o desejo de participação, mas incrementar a cooperação, a percepção de si e do grupo em termos de solidariedade, conhecimento e compreensão. Nesse sentido, operou *metamorfoses pedagógicas de gestão do cuidado* - da vida, para a vida e desde a vida. O cuidado, por si pedagógico, se desdobrou em ações que envolveram a sensibilidade e sua educação através da Arte no cotidiano dos alunos, *para além da sala de aula*. Proporcionou que seus corpos, *em relação*, secretassem *um imaginário específico*, um *cimento essencial* de natureza *estética*, diz Maffesoli (2001). Saíram da aula para a vida, replicando as situações que haviam vivenciado em outros espaços, como a escola e suas famílias.

³ MEIRA, M. ZAMPERETTI, M. *Metamorfoses Pedagógicas: Arte, Experiência Estética e Criação Coletiva*. Depto. Ensino, FaE. UFPEL. Início em 01/06/2009, com duração de 24 meses.

⁴ Abrange as artes na escola, os processos criadores, o fazer gráfico-plástico e construtivo na infância, as linguagens expressivas, a produção cultural da criança, a cultura visual, o combate aos estereótipos do professor e da criança, o desenvolvimento da arte como linguagem infantil e o desenho como escrita, a partir de observações e coleta de expressões infantis em escolas da região. Prevê experimentações estético-intelectuais, teórico-críticas e criadoras, incrementando a pesquisa, inovação, a capacidade de problematizar o ensino da arte na Educação Infantil e anos iniciais. Pesquisa a adequação de metodologias em arte às faixas etárias e processos expressivos capazes de melhor subsidiarem a ação docente. Pesquisar, conhecer e experienciar materiais, suportes, técnicas e processos artísticos associam-se à ampliação do repertório imagético pessoal dos futuros docentes. Sua metodologia abarca leituras, seminários e experiências de valorização de potencialidades criadoras dos alunos em direção à consciência, à estruturação das experiências em reflexões e construções teóricas. Avalia mediante auto e hetero avaliação.

⁵ Estas não se restringem à essa situação, mas podem se alterar enquanto vivenciadas, transcender sua circunstância, se tornarem um lugar simbólico sem caracterização fixa/disciplinar. (MEIRA, 2007. *Metamorfoses Pedagógicas do Sensível e suas possibilidades em Oficinas de Criação Coletiva*. 148 f. *Tese*. (Doutorado em Educação) FacEd/ UFRGS, Porto Alegre).

Partiu-se da premissa de que Arte, especialmente na educação, extrapola o sistema galerias-museus, leitura de imagens, história e crítica da arte – importantes, mas insuficientes- para envolver jogo, festa, prazer dos sentidos, cognição sensível, transfiguração de sentimentos em consciência e linguagem, expressão e comunicação. Seu ensino funde *sensível* e *inteligível*- formas complementares de conhecimento- na figura da *experiência estética*, caminho da *cognição sensível* desejada, de *compreensão*, e não de *análise*; fomenta vivências, práticas e problematizações em relação a Si, ao Outro e à Cultura através de práticas criadoras, onde importam a qualidade e a plenitude da realização pessoal, a coerência, a manutenção da dignidade pessoal e da vida.

Michel Onfray (2010:80) afirma que a arte “escapa do existencialismo, não procede de um mundo inteligível, mas de uma configuração sensível, de um dispositivo sociológico [onde] tudo pode servir de suporte estético. De um lado, o artista produz, mas o espectador também tem que percorrer a metade do caminho para que se consuma todo o trajeto estético. Pois que a arte imbrica-se na matéria do mundo. A Arte proporciona a matriz de revoluções existenciais, e a Estética desempenha um papel maior na constituição de novos saberes fora dela”. Oferece “chances de imanência “oferecidas como campos de possíveis” (id, lb. 83), avanços, recuos, rupturas, impasses, desacelerações, revoluções. Na origem de tudo, ou em efeitos induzidos, nomes, figuras e assinaturas”. Assim, diz, “o Belo se inscreve numa história e em definições múltiplas, quando não contraditórias em relação à história e à Geografia”. Contra Kant, “não define o que agrada universalmente e sem conceito, mas o que concerne particularmente e com conceitos”.

Através da arte, a Educação Estética possibilitou visibilidades a partir de realidades internas, onde a desordem foi transformada em novas organizações, plasmando-se em marcas, registros. Falou de desconfortos, perturbações, dissensos, correlacionou amor e poesia, razão e desrazão, participação, fervor, comunhão, embriaguez, exaltação. Na Arte, estendeu-se à existência, configurou o que Nietzsche recomenda: “fazer da vida uma obra de arte”⁶. *Experimentar em comum* suscitou um *valor*, foi vetor de criação, qual seja, uma *potência coletiva* que cria uma obra de Arte: *a vida social em seu todo*, lembra Maffesoli (2001). A qualificação da sensibilidade se deu mais importante- *junto-com-os-outros*.

Estético e cuidado

O Sensível-em-Pedagogia, essa criação deliberada de espaços pedagógicos para o florescimento de saberes estéticos e artísticos, desdobrou-se, a uma certa altura, numa perspectiva biológica, para resgatar a perspectiva do humano, e não do homo, o predador. Maturana (1999:183) alega que interagimos a partir de um objetivo estético, que determina o fenômeno da socialização e cede lugar a interações recorrentes, que chama de *amor*. Este cria a *coexistência* com outros sistemas vivos, é um

encaixe dinâmico, recíproco e espontâneo que permite a socialização, que “dura somente enquanto o amor persistir” (1999:184-5): “o que é especialmente humano no amor não é o amor”, mas o que fazemos nele enquanto humanos. O que induz à percepção de que talvez o maior, mais urgente, mais espantoso e mais difícil desafio com que se depara a humanidade, atualmente, é o de criar o entendimento que possibilite a *convivência humana*- seja pela ciência, arte ou outra via. Deveria ser do interesse da formação de pessoas não negar o emocional para fundamentar o racional, pois se isso ocorre, nos desumanizamos, perdemos o olhar que permite ver a harmonia de nosso mundo natural. Ficamos incapazes de conceber a poética do mundo natural, a biosfera em sua harmonia histórica fundamental, alerta Maturana (1992).

A Educação Estética atenta aos fenômenos da convivência, mas também da cognição específica que a arte pode prover, consubstancializada na experiência estética. Esta é tão cognitiva quanto a racional, ao trabalhar, por exemplo, conhecimentos sobre Arte em suas ramificações de Artes Visuais, Teatro, Música, Dança, História e Crítica de Arte. Essas opções, nas aulas, foram construídas para operar as *metamorfoses* específicas do Sensível-em-Pedagogia na forma da educação do sensível e do Inteligível. Esta deveria ser aquilatada na formação de professores: estimular a faculdade de *sentir em comum* e determinando as diversas *éticas de convivência* como fonte de socialização.

Para conviver, os futuros professores precisam compreender suas emoções, sentir, entender o processo de como sentem e conhecer o sentimento, para que haja consciência (Damásio, 2004). Esse processo de *consciência* se adquiriu nas aulas a partir dos processos de criação, expressão, da aquisição de linguagens artísticas, dos exercícios das poéticas da arte, do respeito à expressão- não só da criança, mas do próprio educador. Suas experiências estéticas e artísticas mereceram redobrada atenção, porque influem em toda a relação que ele terá com a criança e esta, por sua vez, com seu meio - inclusive e até- na impossibilidade de criar em consequência de atividades frustradas ou mal conduzidas em Arte.

O sensível - em pedagogia

Essa expressão serviu de *metáfora* para as transformações qualitativas e de contato com a Arte vivenciados pelos informantes da pesquisa. Configuram um espectro amplo, que incluiu mudanças em valores, concepções, posturas e relações, inclusive cognitivas, que o estético proveu- e realizou- a partir da Arte e seus processos. Abarcou transformações não só estéticas e artísticas, mas éticas, de convivência, respeito e responsabilidade com os processos deflagrados por experiências, suportes, materiais, teorias, autores, processos... Despertou ou criou a consciência - a partir de re-ordenamentos internos- viabilizando-se como alternativa de não só os instrumentalizar para lidar com a Arte na Educação, mas de qualificação de seus processos vitais. Seu *corpus*

⁶ Apud Maffesoli, 1996, p. 12.

objetivou instigar à re-flexão, o re-encantamento, a perplexidade ante a criação e ao caos, a impressão de sentidos existenciais, cognitivos, éticos e estéticos às práticas.

Depoimentos desvelaram a premência de encaimhar a experiência estético-artística de forma seletiva e cuidadosa para além de uma alfabetização estética ou experimentação artística. Isso se concretizou na comprovação de que o Sensível-em-Pedagogia conseguiu promover experiências estéticas capazes de enfrentar não só a homogeneização quanto às regressões da sensibilidade de nossa época (DUARTE JR. 2001), cuja preponderância racional contribuiu para a perda do emocionamento, da desconsideração de que a *existência* é atravessada pelo sentir.

Os efeitos do Sensível-em-Pedagogia se fizeram sentir primeiro como uma apropriação *meta-formótica* capaz de transformações sensíveis e cognitivas, reflexivas, existenciais e da corporeidade. Admitiu que o corpo, ao ler, *interpreta*, dá sentido, libera secreções, movimenta emoções, afecções. Permitiu viver na carne vários domínios de realidade onde leituras usuais, racionais, foram orquestradas pela sensibilidade. Ambos os domínios, sensíveis e racionais, envolveram percepção, criação, expressão e consciência cognitiva, transgressão, ousadia... Pois o sentido *teleológico* da Arte é o de estar sempre *em invenção* e, portanto, admitir que o risco, a contradição, a ousadia, a capacidade de *bagunçar* precisam ser incentivados *também* na formação de professores.

Para educar, precisamos instigar, ampliar, provocar, estimular, ir mais além, “apurar nosso olhar para ver com olhos estrangeiros, problematizadores, inquietos” (VIEIRA DA CUNHA, 2002:148). Isso passa, certamente, por negar os estereótipos culturais dos modelos prontos, das palavras únicas, das imagens únicas. Das imagens estereotipadas, dos modelos, dos concursos entre os habilidosos, das cópias mimeografadas... Admite a algaravia, o canto, a dança, o movimento, a bagunça, a sujeira, a meleca das aulas de Arte como sendo tão imprescindíveis quanto as disciplinas *sérias*, porque permitem engendrar configurações de possíveis, cujo exercício, existencial, dirige-se ao (re) dignificar do sentir na vida, relegado a segundo plano pela modernidade. Provê de *sentido* transformador o viver a partir do viver mesmo, e presume ainda uma compreensão desse sentido.

Cultura visual

Uma das questões importantes que ocupou nossas discussões foi a negação, na escola, de um espaço maior para a Arte, para o imaginário, a criação, a representação, os experimentos estéticos, a ética do cuidado e a interferência qualitativa nos processos de aprendizagem, o espaço ínfimo que a Arte e a imagem ocupam nas relações entre a escrita e a linguagem, na alfabetização.

Os alunos constataram suas fragilidades em relação à Cultura Visual, conscientes de que as imagens de seus cotidianos são *textos* carregados de significações que demandariam conhecimentos específicos para lidar com questões importantes como o letramento, por exem-

plo. Durante o semestre, concluíram a necessidade de aprofundar não só a alfabetização imagética, mas sua *crítica*, a partir da compreensão da Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2000), da *visualidade*, da comunicação de massa, das diversas estereotipias do cotidiano escolar.

A cultura visual é hoje um referencial que influi na conduta das pessoas, influenciando toda uma rede de elementos simbólicos da atualidade. Segundo Hernández (2007:27), seu papel é observar a “relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo”. Sugestões sensoriais das *mídia*, por exemplo, criam uma realidade artificial que se difunde por imagens e textos. O mundo virtual agiganta-se com seus simulacros e é preciso, cada vez mais, saber como articular estes elementos e superar as inculcações que as tecnologias criam.

Para entender o funcionamento da Cultura Visual, aprofundamos suas questões. Discutimos imagens do cotidiano, filmes, histórias em quadrinhos, propagandas, imagens e *blogs* veiculados pela Internet, estereótipos do ambiente escolar, elementos da história, crítica de arte e estética. Consideramos a imagem além dos aspectos estéticos ou simbólicos, sua influência em valores, o que a reveste de uma carga *ética*.

Mirzoeff (2002) trata de entender que o universo cultural contemporâneo é um *produtor de realidades*; as imagens têm forte *poder de verdade*, sendo mesmo *intervencionistas* ao transformarem a imagem na própria vida. Ao inaugurar realidades desconhecidas, “produzem discursos, demarcações sociais, exclusões, modelizações ainda desconhecidas/ignoradas pelas escolas, [ensinam] comportamentos, modos de conduta, hábitos e valores”. Artefatos visuais “invadem nossa vida sem pedir licença”, criando “efeitos de realidade” e elaborando “modalidades de compreensão acerca do mundo”. Produzem nas escolas até mesmo certa “apatia do olhar”, pelo excesso acrítico de imagens a que estão expostas as crianças, lembra Vieira da Cunha (2007:143).

A mesma autora ressalta que “mesmo com todas as inovações tecnológicas não existe um substituto para a criação artística, assim como não há substituição para brincar e sorrir”. É fundamental então que os educadores percebam “que suas representações visuais influem no modo como as crianças produzem sua visualidade”, diz Vieira da Cunha (2002:09-10), e ofereçam afeto e atividades criadoras- e não reprodutoras. Negar a criação é o exercício mais letal de violência simbólica praticado na escola: legitima um *sistema de desvínculos* (GALEANO, 2003): nega a possibilidade de pão, beleza e pluralidade.

Essas questões, no decorrer da investigação, apontaram importantes (im) possibilidades da formação docente, tais como de que maneira sensibilizar os educadores, na escola, para valorizarem a expressão e a necessidade de criação, tanto dos alunos quanto dos professores. Os alunos entrevistados reconheceram o quanto a maioria deixou para trás, por exemplo, da experiência de desenhar, tão “rica e prazerosa” ao entrar para “uma escola que valoriza mais a linguagem verbal (escrita e falada).

Finalizando?

Chegou-se à conclusão, pelos depoimentos, que o Sensível-em-Pedagogia foi capaz de prover a *decodificação sensível da alfabetização*, atendendo aos apelos de ser, existir e conviver- tanto do educador quanto da criança- ao possibilitar a interação com várias linguagens, consoante é apanhado no depoimento abaixo:

Só aprendemos na prática, quando manipulamos, tocamos qualquer material, aprendemos sobre sua plasticidade... Quando trabalhamos com arte trabalhamos com todos os sentidos possíveis, deixamos a criança livre para se expressar, ensinando sem inibir, deixando-a, assim, "ser".

A grande maioria dos depoimentos indicou que, na formação docente, é preciso romper com a repetição do mesmo, observada nas salas de aula da universidade e das escolas- promovendo uma formação crítica com relação aos estereótipos do cotidiano escolar - especialmente se estes restringem a expressão infantil. O desenho, por exemplo, não pode ficar de fora da alfabetização: é uma primeira escrita, sua *poetização*. O gosto de pintar, desenhar, criar parece instintivo em qualquer criança normal, que se exprime acerca do mundo que a cerca muito antes de saber escrever, diz Read (1982:253).

Relacionar-se com materiais e técnicas expressivas desenvolveu uma convivência que demandou aceitar nossos próprios "outros", admitir a confusão, a crise, a contradição, as diferenças, nas interações cotidianas. Isso apareceu de maneira muito clara nos depoimentos da pesquisa, e também que o tipo de experiências e conhecimentos providos pela Educação Estética incidem de forma direta nas escolhas - em relação a si e a seus futuros alunos- e na forma como serão propostas: a) ou *metamorfoses do sensível*, criadoras, ou b) modelos prontos e os estereótipos, reprodutores.

Mais de noventa por cento da turma afirmou ter sofrido uma mudança radical no que considerava arte, nas formas de lidar com ela, com os estereótipos, clichês e preconceitos que a mesma envolve. O mais interessante, todavia, foi a constatação de sua importância, ou melhor, da impossibilidade de ser educar de forma integral sem a área da arte: "Eu não via arte como arte". Essa disciplina me proporcionou um olhar diferente sobre o que é arte. Ela melhora a percepção e as relações, é interação, é importante para o desenvolvimento (da gente e da criança)".

É claro que não foram só flores. Muitas (cerca de 0,8 %) queixaram-se do desassossego, do incômodo, da bagunça que experimentaram, "muito diferente das outras disciplinas". Não gostaram, não queriam saber de "olhar no olho", "deitar no chão", mexer na tinta "que arrepia", daquela "sujeira que depois a gente tem que limpar".

O Sensível-em-Pedagogia provou, todavia, que um mergulho na desrazão pode ser fecundo. *Cons-pira* movimentos pedagógicos cujo *resultado* operativo pode se desenrolar em espirais, sóis, casa, gentes, destravando a expressão e calando a tão conhecida frase recorrentemente escutada: "-Professora, eu não sei desenhar..." que combate a pobreza expressiva, a incapacidade criadora e de conhecimento em arte, que pode movimentar criança e adulto em direção a seu ser. Conformam um "estar" mutante

enquanto "evento", cuja temática são as pessoas em relação. Aproxima-se indelevelmente dessa afirmação colhida em depoimentos: "Arte é comunicação, Arte é alegria, é prazerosa, é vida. A beleza está nos olhos, nas atitudes, mas principalmente na iniciativa de transformar".

Como desdobramentos da disciplina, os alunos que participaram da investigação e outros criaram um *blog* da disciplina, e decidiram pintar uma parede na Faculdade de Educação com grafiteagem. Ainda elegeram a Arte como tema da de sua Semana da Pedagogia, e realizaram Oficinas de Criação em escolas, para mães e professores, falando da importância da expressão infantil. Atualmente, estão cuidando de conseguir um espaço permanente para exposição de obras de arte dos alunos do Curso de Artes Visuais no espaço da faculdade.

Os depoimentos registraram de forma unânime a importância e a necessidade de ampliar o espaço da arte na Pedagogia, do exercício da criação como reconfiguração de sentidos existenciais e profissionais, da mudança nos conceitos de arte, suas funções e presença na educação: "Aprendemos conceitos, criamos e produzimos. Percebi a importância da arte na educação, passei a admirar as artes."

A arte garantiu transformações intra, inter e transsubjetivas, construiu seu espaço como conhecimento, prazer, festa, jogo, nos corpos, trabalho e vidas: "A arte está ao alcance de todos, basta querer. Agora paro para ver os desenhos. Vejo a arte como necessidade total de comunicação. Adorei!!"

A totalidade dos dados sublinha a urgência da ampliação quantitativa, temporal e espacial da Arte no Curso de Pedagogia: "As aulas práticas ajudaram na integração da turma, entendemos o que é ter liberdade - com responsabilidade- para criar, arriscar... Arte é também expressão. É também comunicação, alegria, precisa muito. Para mim, hoje, é indispensável!".

Enfim, penso que o Sensível-em-Pedagogia pode ser esse olhar emocionado que conjura, no agora, uma ética de responsabilidade amorosa e de convivência para consigo, o outro e o mundo, e também para com nossos demônios. Ao fazê-lo, o faz através de *metamorfoses* que, de um lado, cumprem a determinação da continuidade da espécie, a sobrevivência, ao útil; de outro, impulsionam ao in-útil, ao mistério que tem atordoado gerações de humanos: por que fazer arte, rezar, amar, jogar, brincar? É possível ensinar isso aos outros? Se sim, qual a melhor forma de fazê-lo?

Fica aqui o convite à descoberta...

Referências

- DAMASIO, Antônio. **Em Busca de Spinoza: Prazer e Dor na Ciência dos Sentimentos**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar, 2001.
- GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. 10 ed. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Catadores da Cultura Visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAMINSKI, Paulo. **Anseios Críticos**. Curitiba: Ed. Criar, 2001.

LOPONTE, Luciana. *Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação*. In: **Revista Brasileira de Educação**. *Revista Eletrônica*. Vol.13, no. 37. Rio de Janeiro: Jan / Abr. 2008.

MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **O Eterno Instante**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. B. Horizonte: UFMG, 1999.

_____. **Lo Sentido de Lo Humano**. **Santiago**: Ed. Pedagógicas Chilenas, 1992.

MEIRA, Mirela. *Formação Estética e Sensível-em-Pedagogia na formação docente da FaE/UFPEL*. 17º **COLE, Anais**. (2009). Campinas, SP: Unicamp / FE; ALB, 2009.

MIRZOEFF, Nicholas (Ed). *The subject of visual culture*. In: **The Visual Culture Reader**. 2nd Ed. New York/London: Routledge, 2002.

ONFRAY, Michel. **A Potência de Existir**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

READ, Herbert. **Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

VIEIRA DA CUNHA, Susana (org.) 3 ed. *Pintando Bordando Rasgando Melecando na Educação Infantil*. In: **A Expressão Plástica, Musical e Dramática no Cotidiano da Criança**. Porto Alegre: Mediação. 2002.

_____. *Pedagogia de Imagens*. In: DORNELLES, Leni (org). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Investigação colaborativa: ferramenta potencial para o desenvolvimento profissional do professor de instrumento

Regina Antunes Teixeira dos Santos¹

Resumo: O presente artigo discute aspectos de pesquisas na literatura sobre o ensino de instrumento musical. O professor de instrumento como amostra, e seu processo de ensino como objeto de investigação, delimitam muitas vezes uma aplicação pragmática dos resultados dessas pesquisas. A postura de professor-pesquisador é discutida como uma potencial ferramenta para atingir uma prática de ensino mais efetiva. Nela, está presente um engajamento na dedicação ao assunto (bem cultural a ser transmitido) e posicionamento deontológico frente à área de conhecimento. Esse engajamento exige, além de características próprias, como a sistematização do conhecimento e a divulgação dos resultados, um trabalho em colaboração com seus pares frente às especificidades da instituição a qual pertence. A investigação colaborativa é apontada como um catalisador para os professores-pesquisadores tornarem-se produtores de conhecimento, terem reconhecida sua autoridade e conhecimento e promoverem sua inclusão na formatação de currículos.

Palavras-chave: ensino de instrumento; professor-pesquisador; investigação colaborativa.

Collaborative research: potential tool for the professional development of the instrument teacher

Abstract: This manuscript discusses researches reported in the literature dealing with musical instrument teaching. The instrument teacher as sample and his teaching process as research object often restrict the pragmatic use of the results of these investigations. The teacher research approach is discussed as a potential tool to reach a more effective teaching practice. Herein there is the engagement from teacher devoted to the subject (cultural asset to be transmitted) and the deontological position towards the field of knowledge, which demands besides specific characteristics such as systematization of knowledge and the diffusion of the results, a collaborative working within the specificities of the institution. The collaborative research is pointed out as a catalyst for the teacher researcher to become producers of knowledge, to get their authority and knowledge recognized and to promote their inclusion in the curricula shaping.

Keywords: instrument teaching; teacher researcher; collaborative investigation.

Introdução

Em música, a temática sobre a prática de ensino de instrumento enquadra-se entre aquelas fortemente sustentadas por uma prática de transmissão oral (e aural), na qual os estudantes têm oportunidade de aprender as tradições e modos de realização a partir de seus próprios professores. Inúmeros exemplos na literatura, ao longo da História da Música, descrevem professores de instrumento que criaram uma tradição de ensino e aprendizagem (vide, por exemplo, CHIANTORE, 2001).

Segundo Hallam (1998, 2006), dada à natureza do ensino e aprendizagem instrumental – que é encapsulada em uma relação muito próxima entre estudante e professor – é importante compreender as concepções que surgem dessa interação, pois estas relações, muitas vezes, revelam as incoerências des

ses sistemas. Dessa forma, Hallam descreve cinco concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem instrumental, a saber:

- concepção de engenharia: focaliza-se na transmissão do conhecimento pelo professor, sendo o aluno um receptor passivo. Segundo Hallam (1998), essa concepção no ensino instrumental corresponde àquela situação dominada pelo professor, que dita o currículo, seleciona o repertório e decide como este deve ser tocado, tecnicamente e musicalmente (p. 233);
- concepção de *aprendiz*: está vinculada ao aprimoramento do conhecimento. De participante periférico, o estudante vai assumindo tarefas cada vez mais exigentes a partir da observação. Segundo Hallam (*ibid*), em aula de instrumento, esse modelo ocorre quando o professor reajusta a informação transmitida de acordo com o progresso do estudante. O professor constrói uma estruturação com

¹ Professora de teclado da FUNDARTE. Graduada em Bacharelado em Piano (UFRGS). Mestre e Doutora em Educação Musical (UFRGS). Pós-doutorado em Práticas Interpretativas (UFRGS). FUNDARTE, rua Capitão Porfírio, 2141 – CEP 95780-000 – Montenegro/RS. E-mail: jhsreg@adufgrs.ufrgs.br.

base nas capacidades circunstanciais do estudante, que pode ser removida quando não for mais necessário (p. 235);

- *concepção de desenvolvimento*: o modelo de ensino e aprendizagem enfatiza o desenvolvimento do intelecto e da autonomia pessoal. Prima-se pelo processo de reflexão e de ênfase para que o estudante tenha condições de “aprender a aprender” e analisar seu próprio desenvolvimento;

- *concepção de nutrição*, o professor estabelece situações de aprendizagem, sem transmissão direta do conhecimento ao estudante. A concepção de ensino é de facilitador de aprendizagem. Cabe ao estudante decidir e envolver-se na natureza e no conteúdo de seu aprendizado;

- *concepção de reforma social*: considera o ensino como o desenvolvimento de um ideal baseado em um conjunto particular de crenças, como por exemplo no caso de tocar música barroca somente em instrumentos barrocos.

Nessas concepções acima detalhadas pode-se perceber um grau decrescente de dominação por parte do professor, no qual, na primeira delas – a concepção de engenharia – existe forte domínio por parte deste. Nas concepções de desenvolvimento e de nutrição, o professor tem consciência da responsabilidade de estimular a independência do estudante, tomando para si o papel de orientador e conselheiro. Na concepção de reforma social, parece existir uma interação entre professor e estudante que compartilham e cultuam uma mesma visão de mundo.

Jørgensen (2000) discutiu a relação entre professores e estudantes em aulas de prática instrumental, fundamentando-se nas pesquisas efetuadas por Persson (1994; 1996).² Essas pesquisas demonstraram que professores enfatizam uma prática de ensino e aprendizagem baseada na imitação, na qual os estudantes permanecem restritos à condição de aprendizes, que recebem, observam, imitam para finalmente, poderem transformar as informações recebidas. Nessas condições, o professor apresenta-se, constantemente, dando dicas, ideias e sugestões, negligenciando, assim, sua responsabilidade em desenvolver e estimular a própria independência dos estudantes. Segundo Jørgensen (2000), essa atitude dominante por parte dos professores acaba limitando as iniciativas dos estudantes em assumir responsabilidades por suas próprias aprendizagens. Além disso, com tal atitude, o professor desconsidera a importância da participação ativa dos estudantes para a obtenção de melhores resultados de aprendizagem, além de se perder a oportunidade deles refletirem e posicionarem-se sobre o que poderá estar ocorrendo em situações problemáticas. Jørgensen sugere um tipo diferenciado de interação professor-estudante, a partir dos princípios de Schön (1987). Neste tipo de relacionamento, baseado na prática reflexiva contextualizada, não ocorre somente a abordagem por imitação, pois há também o privilégio do diálogo (verbal e

musical), onde os estudantes têm a oportunidade de apresentar suas próprias ideias.

Sempre existiu e existem renomados professores de instrumento que se focam num tipo de prática de ensino ditada pela tradição ocidental, na qual ocorrem possibilidades diferenciadas de atuação profissional, percepção da prática ou finalidade do ensino dentro de um dado contexto e/ou população. Pesquisas na literatura evidenciam algumas dessas perspectivas, tais como: (i) o uso de estratégias de ensino de renomados professores-artistas (SCHIPPERS, 2006; DUKE e SIMMONS, 2006), assim como concepções e crenças de professores de instrumento (MILLS e SMITH, 2003); (ii) a perspectiva de ser professor ao longo da carreira de músico (BAKER, 2005a, 2005b, BENNET e STANBERG, 2006; ARAÚJO, SANTOS e HENTSCHKE, 2009; OLIVEIRA, SANTOS e HENTSCHKE, 2009); (iii) a experiência de ensino do professor no progresso e na qualidade de performance de iniciantes (HENNINGER, FLOWERS e COUNCILL, 2006); (iv) as abordagens no ensino particular de instrumento (BOZZETTO, 1999; LANCASTER, 2003; WALLACE 2004; BEHESHTI; 2009); (v) as relações de causa e efeito das estratégias de ensino nas aulas individuais de instrumento (FREDRICKSON, 2007), entre outras.

A maioria dessas pesquisas toma o professor como amostra e seu processo de ensino, como objeto de investigação. O olhar externo do pesquisador tem o intuito de permitir uma abordagem isenta de subjetividade, trazendo informações e reflexões sobre as crenças e pensamentos dos professores de instrumento a partir da observação, análise e reflexão das situações investigadas. Essas pesquisas, indubitavelmente, avançam o conhecimento da área de Música, mas não necessariamente suscitam interesse por parte do professor de instrumento, que necessita ferramentas pragmáticas para melhorar sua prática. Além disso, pelas próprias exigências metodológicas, essas pesquisas acabam-se focando em algum aspecto da prática ou do contexto, que na maioria das vezes não consegue contemplar a complexidade do todo existente em uma situação de ensino de instrumento em um determinado contexto.

O ensino de instrumento é uma temática de investigação que precisa ser abarcada pelo próprio profissional, na medida em que seu processo de atuação ocorre e se desenvolve. Entretanto, não são todos os professores de instrumento que estão preocupados em ser um professor que pesquise sua própria prática. Dessa forma, cabe aqui refletir, a seguir, sobre algumas perspectivas de ser professor.

Perspectivas de ser professor

A atuação do instrumentista, que é também professor, pode assumir diferentes posturas. Na primeira delas, o professor se considera primeiramente um instrumentista, mas também desempenha atividades de ensino do instrumento. Nessa situação, dependendo de

² Persson (1994) observou e entrevistou 7 professores de instrumentos e seus alunos. Em publicação posterior, este autor discute a interação de uma professora de piano e seus 9 alunos (PERSSON, 1996).

suas necessidades, o professor pode preocupar-se sobre como melhorar sua prática, buscar a utilizar novos recursos e técnicas de ensino, aperfeiçoar-se através de curso de formação continuada, mas isso não garante uma prática efetiva, nem sistemática.

No entanto, não se pode negligenciar, como Nieto (2003) sugere, que todo bom professor, estando ele, conscientemente ou não, envolvido com processos de investigação, são pesquisadores no mais amplo sentido do termo. Para esse autor, os bons professores são também aprendizes, e eles reconhecem suas necessidades de manter suas próprias aprendizagens ao longo de toda sua carreira, visando o desenvolvimento pessoal e profissional.

Uma segunda perspectiva é aquela do professor que dispõe de um pensamento reflexivo sobre sua prática de ensino. No ensino de instrumento, a prática reflexiva pode ser utilizada a fim de incentivar formas diferenciadas de pensamentos e de geração de estratégias para desenvolver a expressão musical. Assim, isso aperfeiçoa maneiras de ensinar (e aprender) com vistas a reformular a qualidade dos produtos (na prática e sobre a prática), em termos de atividade individual ou coletiva. O professor de instrumento engajado em uma prática reflexiva pode desenvolver formas de autoavaliações e autoconhecimento de zonas de conforto e de dificuldades na atuação profissional.

A prática reflexiva implica também a discussão com seus pares sobre a natureza de suas próprias ações realizadas. Além disso, envolve ações tais como a elaboração de um diário reflexivo, e identifica perspectivas que motivam e guiam sua maneira de ensinar. A prática reflexiva pode constituir-se em uma mudança de perspectiva de pensamento ao longo do desenvolvimento profissional do professor de instrumento. No entanto, essa visão permanece em um nível altamente subjetivo, uma vez que carece de um questionamento chave que seja investigado de forma a retroalimentar sua prática.

Uma terceira perspectiva de ser professor poderia ser uma postura de investigação reflexiva. Nessa perspectiva, além de pensar e discutir com seus pares sobre suas ações com vistas a melhorá-las, dispõe de uma questão central explorada ao longo de toda sua prática de ensino, mas que não é respondida através de um projeto sistemático de pesquisa. A questão permanece em nível de intencionalidade. Mesmo que recorra a instrumentos como o diário reflexivo, ou que obtenha retroalimentação dos pares para refinar suas concepções, essas não são utilizadas de formas sistemáticas para atingir outras perspectivas, reformulando novas questões. Frequentemente, o problema gerador da questão central é tratado por poucos tipos de dados. A postura do professor pode até servir de exemplo para seus pares, mas isso não o torna ainda um professor-pesquisador.

Uma quarta perspectiva de ser professor seria aquela de professor-pesquisador. Segundo a literatura (MACLEAN e MOHR, 1999; MOHR et al., 2003), ser professor-pesquisador envolve um tipo de engajamento na dedi-

cação ao assunto (bem cultural a ser transmitido) e posicionamento deontológico frente à área de conhecimento, que envolve:

- (i) Desenvolver questões baseadas em sua própria experiência sobre situações prévias que geraram impasse na aprendizagem dos estudantes e no seu próprio ensino;
- (ii) Investigar suas questões com seus próprios alunos, documentando sistematicamente o que está acontecendo;
- (iii) Coletar e analisar dados de suas aulas incluindo suas próprias observações e reflexões;
- (iv) Examinar suas crenças e afirmações;
- (v) Articular suas teorias;
- (vi) Discutir suas pesquisas com seus pares visando análise crítica, a fim de validar seus achados e interpretações de seus dados;
- (vii) Divulgar seus resultados para seus pares em conferências, seminários e apresentações formais para seus colegas;
- (viii) Dialogar com seus estudantes;
- (ix) Registrar sua pesquisa, sob forma de textos e artigos científicos em revistas indexadas da área.

Nessa perspectiva, a pesquisa é colaborativa. O professor-pesquisador não trabalha isolado. Ele pertence a um grupo, em contexto específico, no qual ele e seus pares irão desenvolver um projeto institucional, visando a melhoria de uma dada prática em um dado contexto. A investigação, fundamentada em uma questão central, é desenvolvida de forma cíclica. A cada ciclo obtêm-se resultados que permitem proposições para instruir novos ciclos. Utilizam-se procedimentos formais de coleta de dados, tais como diários reflexivos, registros de situações de ensino e aprendizagem, portfólios, registro de produtos da performance dos estudantes em situações formais (aulas, exames, recitais, por exemplo).

O Processo de atuação do Professor-Pesquisador em uma investigação colaborativa

A temática de pesquisa onde instrumentistas são co-participantes de processos de investigação foi recentemente discutida no Simpósio promovido pelo British Journal of Music Education (BURNARD e SPRUCE, 2009). Nesse simpósio, discutiu-se que o processo de investigação transcende a um método como a pesquisa-ação, pois é uma pesquisa baseada em evidências dos problemas de um determinado contexto.

O processo de conduzir um projeto de pesquisa sobre a prática de ensino instrumental deve envolver:

- (i) Formação de grupo de pesquisa com professor pesquisador coordenador que estabelece e delega tarefas entre os professores participantes, de competências complementares. O grupo de pesquisa vai estabelecer a rotina de um grupo focal, ou seja, um grupo voltado a discutir

sistematicamente a problemática e o andamento da pesquisa.

(ii) Construção da problemática para estabelecimento das questões de pesquisa, assim como do objetivo geral e específicos. Precisa-se refletir sobre o que se quer investigar, sob diversos ângulos, resultando na construção do objeto de pesquisa. Pode-se, por exemplo, elencar aspectos presentes em senso comum da área de ensino do instrumento. Isso acaba deixando, muitas vezes, os processos de ensino e aprendizagem um tanto enigmáticos, e promovendo, cada vez mais, o mito de que somente o aluno que é talentoso consegue ultrapassar as adversidades dos processos de realização. Por exemplo, questionar o foco na prática de ensino apenas na construção de um repertório pré-escolhido a ser desenvolvido ao longo de um tempo. Até que ponto essa perspectiva não permanece uma prática só de reprodução e pouca criação?

(iii) Coleta de dados, preferencialmente por diversos recursos (entrevista, registros de performances, entrevista por estimulação de recordação, observação de performances, avaliação por professores, registro dos encontros do grupo focal, entre outros).

(iv) Organização e categorização dos dados, com vistas a extrair subtemáticas e dimensões presentes no contexto da investigação.

(v) Análise dos dados por técnicas distintas, de acordo com a natureza qualitativa ou quantitativa dos dados coletados. É preciso dar suporte para os professores colaboradores na investigação na medida em que os dados vão sendo analisados para determinar o que é importante e como seus achados relacionam com as questões de pesquisas e o foco da investigação.

(vi) Transversalização dos dados, com vistas a extrair inferências entre as categorias estabelecidas.

Considerações Finais

Mais que desenvolvimento profissional, o professor engajado em investigar sua própria prática em colaboração com seus pares pode contribuir para o desenvolvimento de sua área de conhecimento. Como professores de instrumento, precisamos colocar questões oriundas de nossas práticas cotidianas, onde as dificuldades e facilidades de nossos alunos tornem-se estímulos para a investigação e o desenvolvimento da nossa área de atuação.

A investigação colaborativa pode se tornar um catalisador para os professores tornarem-se produtores de conhecimento ao invés de meros consumidores. Além disso, a posse de seus próprios processos de aprendizagem no desenvolvimento de ser professor renova o senso de profissionalismo.

A investigação colaborativa reconhece a autoridade e o conhecimento do professor pesquisador e promove a inclusão da voz do professor na formatação do desenvolvimento de sua área de atuação.

Referências

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; SANTOS, Regina A. T. dos; HENTSCHKE, Liane. *The development of piano teacher's knowledge: three case from Brazil*. **Visions of Research in Music Education**, v. 13, 2009, p. 1-17.

BAKER, David. *Music service teachers' life histories in the United Kingdom with implications for practice*. **International journal of music education**, v. 23, 2005a, p. 263-277.

_____. *Peripatetic music teachers approaching mid-career. A cause for concern?* **British Journal of Music Education**, v. 22, 2005b, p. 141-153.

BEHESHTI, Setareh. *Improving studio music teaching through understanding learning styles*. **International Journal of Music Education**, v. 27, n. 2, 2009, 107-115.

BENNETT, Dawn; STANBERG, Andrea. *Musicians as teachers: developing a positive view through collaborative learning partnerships*. **International journal of music education**, v. 24, 2006, p. 219-230.

BOZZETTO, Adriana. **O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional**. Dissertação de Mestrado em Música. 148 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

BURNARD, Pamela, SPRUCE, Gary. *Teacher research: Making a difference in music education. A one-day symposium to celebrate 25 years of the British Journal of Music Education*. **British Journal of Music Education**, v. 26, n. 1, 2009, p. 5-6.

CHIANTORE, Luca. **Historia de la técnica pianística**. Madrid: Alianza Música, 2001.

DUKE, Robert A.; SIMMONS, Amy L. *The nature of expertise: Narrative descriptions of 19 common elements observed in the lessons of three renowned artist-teachers*. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 170, n. 1, 2006, p. 7-19.

HALLAM, Susan. *Instrumental teaching*. Oxford: Heinemann Educational Publishing, 1998.

_____. *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London, 2006.

HENNINGER, J.C.; FLOWERS, P.J.; COUNCILL, K.H. *Pedagogical techniques and student outcomes in applied instrumental lessons taught by experienced and pre-service American music teachers*. **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 1, 2006, p. 71-84.

JØRGENSEN, Harald. *Student learning in higher instrumental education: who is responsible?* **British Journal of Music Education**, v. 17, 2000, p. 67-77.

LANCASTER, E. L. *Preparing Teachers for the 21st Century*. **The American Music Teacher**, v. 52, 2003, p. 68-69.

MACLEAN, Marion, MOHR, Marian M. **Teacher-Researchers at work**. Berkeley: University of California-National Writing Project, 1999.

MILLS, Janet; SMITH, Jan. *Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education*. **British Journal of Music Education**, v. 20, n. 1, 2003, p. 5-27.

MOHR, Marian M., ROGERS, Courtney, SANFORD, Betsey, NOCERINO Mary A., MACLEAN, Marion S., CLAWSON, Sheila. *Teacher Research for Better Schools*. New York: Teachers College Press and National Writing Project, 2004.

NIETO, Sonia. *What keeps teachers going?* New York: Teachers College Press, 2003.

OLIVEIRA, Karla Dias de; SANTOS, Regina A. T. dos; HENTSCHE, Liane. *Um perfil de formação e de atuação de professores de piano de Porto Alegre*, **Per Musi**, v. 20, 2009, p. 74-82.

PERSSON, Roland S. *Control before shape – on mastering the clarinet: a case study on commonsense teaching*. **British Journal of Music Education**, v. 11, 1994, p. 223-238.

_____. *Brilliant performers as teachers: a case study of commonsense teaching in a conservatoire setting*. **International Journal of Music Education**, v. 28, 1996, p. 25-36.

SCHIPPERS, Huib. *'As if a little bird is sitting on your finger...': metaphor as a key instrument in training professional musicians*. **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 3, 2006, p. 209-217.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

WALLACE, D. *Professionalism: degrees of separation*. **The American Music Teacher**, v. 53, 2004, p. 72-73.

Linha Editorial

A REVISTA DA FUNDARTE recebe colaborações para publicação, na forma de artigos inéditos em língua portuguesa e em língua espanhola, vinculados à área das artes e arte/educação. Os textos são selecionados a partir de pareceres elaborados por, pelo menos, dois membros da Comissão Editorial. Em função da especificidade de temática, alguns textos podem ser avaliados através de parecer de membro do Conselho Consultivo, ou de parecerista *ad hoc*.

A Revista reserva-se o direito de priorizar a publicação de artigos de autores que não publicaram no número imediatamente anterior. Os textos enviados serão reservados, com a anuência de seus autores, para publicação nos próximos números.

A editora da FUNDARTE não se responsabiliza por opiniões expressas em artigos. Ao enviar o texto, o colaborador aceita automaticamente as normas da revista e se submete ao processo de seleção e correção do texto. Embora submetidos à revisão lingüística, a responsabilidade sobre formato, correção e conteúdo é dos respectivos autores/colaboradores. Dar-se-á preferência a textos de linguagem acessível e rigor científico, com número de citações limitado que confirmem contribuição importante e inovadora ao campo da pesquisa em arte e ou arte/educação.

Os artigos deverão ser enviados em forma impressa, acompanhada de cópia em meio eletrônico, digitados em Word 97 – 2003, para:

REVISTA DA FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141
CEP: 95780-000 – Montenegro/RS

Orientações para envio de artigos originais, em ordem de apresentação.

1. O título e o subtítulo devem estar na página de abertura do artigo, separados por dois pontos e na língua do texto. (letras minúsculas, fonte 16, negrito, centralizado)
2. Nome(s) do(s) autor(es) acompanhado(s) de breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo. O currículo, bem como os endereços postal e eletrônico, deve aparecer em rodapé, indicado por algarismo arábico.
3. Resumo na língua do texto, com no máximo de 250 palavras, precedido da identificação: Resumo.
4. Três palavras-chave, na língua do texto, separadas entre si por ponto e vírgula e finalizadas por ponto, precedidas da identificação: Palavras-chave
5. O título e o subtítulo em inglês.
6. Resumo em inglês: *Abstract*.
7. Palavras-chave em inglês (*Keywords*), separadas entre si por ponto e vírgula e finalizadas por ponto.
8. Elementos textuais compostos de introdução, desenvolvimento e conclusão.
9. As notas explicativas devem ser colocadas em seqüência única, em rodapé, ao final de cada página, numeradas em algarismos arábicos. É aconselhável que o texto não contenha excessivas notas explicativas.
10. Referências elaboradas conforme NBR 6023. Exemplo:

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004, p. 107-139.

11. As citações devem ser apresentadas conforme NBR 10520. Exemplo:

[...] o conhecimento pode permanecer como uma representação exterior à experiência e o saber é uma apropriação da representação pela experiência (apropriação que sempre traz uma medida de criação). Essa apropriação não diz respeito a que se entenda e signifique a representação, mas que ela se precipite como um representante [...] que é sempre indicativo de uma atividade, índice de um sujeito. (COSTA, 2001, p.48)

12. Equações e fórmulas, quando destacadas do texto, devem ser centralizadas.
13. Ilustrações (desenhos, esquemas, fluxogramas, gráficos, mapas, quadros, retratos e outros) devem ter identificação na parte inferior, precedida da palavra designativa, seguida de seu número de ordem no texto, do respectivo título e/ou legenda explicativa. A ilustração deve ser inserida o mais próximo possível do trecho a que se refere. As imagens em extensão JPG, devem ter resolução compatível com os atuais processos de impressão de revistas.
14. Os textos devem ter entre 10 e 12 páginas, tamanho A4, incluindo imagens, se for o caso. A digitação é em Arial, fonte 12, espaço 1.5, configuração da página com margem 2,5 nos quatro lados.

Observações para envio do material:

O texto deve vir precedido de uma identificação na qual conste o nome do(s) autor(es), a maior titulação e a instituição de vínculo, bem como um **resumo de no máximo 250 palavras e três palavras-chave**.

Endereços para envio do material:

O material impresso deve ser endereçado para:
Maria Isabel Petry Kehrwald
Revista da FUNDARTE
Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141 Cep: 95780-000 - Montenegro/RS/BR

E para o e-mail julia@fundarte.rs.gov.br