

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CURSO DE ARTES VISUAIS - LICENCIATURA

MAÍRA CÂNDIDO

**ENTRE “RON-RONS”, MIADOS E ARRANHÕES:
PENSAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A AULA DE ARTES E A ESCOLA**

CRICIÚMA

2015

MAÍRA CÂNDIDO

**ENTRE “RON-RONS”, MIADOS E ARRANHÕES:
PENSAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A AULA DE ARTES E A ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de Licenciado no curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientadora: Prof.^a Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato

CRICIÚMA

2015

MAÍRA CÂNDIDO

**ENTRE “RON-RONS”, MIADOS E ARRANHÕES:
PENSAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A AULA DE ARTES E A ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de Licenciado, no Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Educação em Arte.

Criciúma, 26 de novembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Aurélia Regina de Souza Honorato - Doutora - UNESC - Orientadora

Prof. Marcelo Feldhaus - Mestre - UNESC

Profa. Édina Regina Baumer - Mestre - UNESC

Ao meu gato chamado Gatinho.

AGRADECIMENTOS

Sei que parece clichê *agradecer primeiramente a Deus*, como se vê muitos nesses espaços de agradecimentos, mas de fato minha gratidão a Ele é infinita, pois n'Ele busquei esperança e força para a construção de algo que no início parecia impossível de acontecer e essa crença me fez ter certeza da conclusão deste trabalho e também me fez ter confiança na qualidade dele.

Agradeço à minha família em que cada um, à sua maneira, me ajudou no caminhar desta pesquisa. Obrigada mãe Denilda, pai Vilmar e irmãos André e Marina. Gratidão também ao meu companheiro Jackson por sua imensa ajuda nos meus afazeres, por sua compreensão nos momentos de angústia e por estar ao meu lado também para compartilhar as coisas boas. Com muito amor e carinho, obrigada.

Obrigada à minha orientadora Aurélia que me deixou colocar-me na minha pesquisa, que me orientou a andar com minhas próprias pernas ao confiar nas minhas ideias. Obrigada *Prô!*

Um salve também para os demais professores do curso que contribuíram direta e indiretamente na minha escrita. Cresci muito com vocês: Édina, Marcelo, Odete, Angélica, Bel, Katiúscia, Sila, Edite, Marlene, Tasca, Daniel, Viviane. Muito obrigada.

Aos meus companheiros de angústias e de conquistas, meus colegas de curso, em especial minha patotinha: Mikael, Victória, Dhjulia e Leonardo. Nossas conversas descontraídas e nossas piadas me ajudaram a passar por essa fase tão temida por todos. Muito obrigada!

Um agradecimento especial para uma nova amizade que nasceu no início deste ano. Chaiene, colega de trabalho e professora dedicada que compartilhou seus saberes comigo e me indicou referências muito úteis na minha pesquisa. Muito obrigada pela ajuda.

Não posso deixar de agradecer aos meus alunos, pois é com eles e por eles que realizo esta pesquisa.

E por último, mas não menos importante, agradeço aos meus bichinhos que, apesar do trabalho que dão, trazem muita alegria à minha vida e à minha família. Aos cachorros Tévez e Laica e aos gatos Gatinho, Gatinha (em memória), e Zooey (a mais nova tripulante). Muito obrigada a todos, meus nenéns!

“A dimensão pedagógica das práticas estéticas atuais interfere em nossa percepção, em nosso corpo e em nossas formas de entender o que nos acontece. Porém, não nos diz o que deveríamos fazer, as formas de ser que deveríamos adotar ou que rumo tomar a partir de tais experiências”.

Cynthia Farina (2008, p. 103).

RESUMO

O trabalho que segue procura novas formas de pensar a relação entre aula de Artes e sistema escolar apresentando o seguinte problema de pesquisa: O ambiente das aulas de Artes propicia experiências estéticas aos alunos, com uma metodologia que incentiva o processo criativo e o pensamento crítico. Admitindo então que o sistema escolar impõe regras e exige disciplina, enquanto a arte propõe caminhos diversificados de libertação e transgressão, cabe questionar: Como ficam as aulas de Artes nesse meio contraditório? Por meio do método de pesquisa cartográfico este trabalho foi se constituindo alicerçando-se no objetivo de refletir sobre as características do ambiente das aulas de Artes, buscando suas relações com o sistema escolar, a fim de encontrar um ponto de equilíbrio para proporcionar melhorias na formação do professor e no ensino de Artes. A partir das contribuições de Gullar (2000), Ferraz e Fusari (1993), Cunha (2001), Bondía (2002), Ranciére (2010), Rohden (s/d), Vansconcellos, (2000), Pillotto (2008) e Honorato (2015) foram costurados pensamentos sobre as características do professor, do aluno e da escola fazendo uma analogia às múltiplas personalidades do gato e para tanto foi feito um passeio pelas tendências pedagógicas no ensino de Artes bem como foi refletido sobre o modo como a disciplina está inserida na escola. Pensando nos resultados desta pesquisa é clara a importância da vivência de experiências no que concerne à formação do sujeito crítico e ativo, isto é, do espectador emancipado, liberto das convenções sociais. Também fazendo parte dessa emancipação ressalta-se a importância de o aluno construir seu próprio caminho através do conceito de autoeducação. E para finalizar vê-se que é necessário o equilíbrio entre a característica transgressora da arte e o engessamento do sistema escolar, para que ambos funcionem em consonância.

Palavras-chave: Experiência. Emancipação. Arte. Escola. Equilíbrio.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O GATO PROFESSOR.....	15
2.1 HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	16
2.2 O PROFESSOR DE ARTES NA CONTEMPORANEIDADE.....	20
3 O GATO ALUNO	26
3.1 RELATO PESSOAL: EU E A UNIVERSIDADE NA CONSTRUÇÃO DA EMANCIPAÇÃO.....	27
3.2 VOCÊ ME EDUCA OU EU ME EDUCO?.....	29
3.2.1 CONSTRUÇÃO DA EMANCIPAÇÃO.....	30
3.2.2 A ALEGRIA DE APRENDER.....	33
4 O GATO ESCOLA	35
4.1 NEM TÃO PRESO E NEM TÃO SOLTO.....	37
4.2 CONVERSAS ENTRE SISTEMA ESCOLAR E AULA DE ARTES	41
5 O QUE FAZEMOS NA NOSSA ESCOLA.....	44
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	50

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se inicia perante minha experiência como estagiária e professora de Artes nos últimos dois anos e diante de alunos que caracterizam a aula de Artes como “aula de bagunça”, de professores que lançam olhares de reprovação ao se incomodarem com a exaltação vinda da sala de Artes, e também daqueles que compreendem a distinção dessa matéria ante as outras: “aula de Artes é assim mesmo”; “O que eles não podem fazer nas outras aulas eles fazem nas aulas de Artes”¹.

Sempre me incomodei com tais comentários, sentia que eles generalizavam negativamente as aulas de Artes. Entretanto, conforme minha formação foi amadurecendo, passei a questionar estes pensamentos. Será que a aula de Artes não seria mesmo uma aula de bagunça? Claro que estou falando de forma bruta. Digo bagunça referindo-me à liberdade, transgressão, curiosidade, e se, para que isto aconteça, sejam necessárias andanças pela sala, conversas com outros colegas, interação com o outro e trocas de saberes, por que não permitir? Por causa do sistema escolar?

Segundo o dicionário Michaelis (2008) a palavra sistema e suas derivações indicam organização, método e rigidez. Sendo assim, o sistema escolar serve para estabelecer regras e as fazer cumprir. O conteúdo destas regras varia de acordo com a instituição, entretanto se observarmos o modelo de educação vigente, iremos perceber, no geral, várias características tradicionais entranhadas nas escolas, cito como exemplo, a disciplina. Sua exigência nas instituições muitas vezes beira o autoritarismo e me faz pensar em que tipo de educação está sendo oferecida aos nossos alunos.

Este paradoxo entre as aulas de Artes e o sistema escolar me leva para o problema desta pesquisa: O ambiente das aulas de Artes propicia experiências estéticas aos alunos, com uma metodologia que incentiva o processo criativo e o pensamento crítico. Admitindo então que o sistema escolar impõe regras e exige disciplina, enquanto a arte propõe caminhos diversificados de libertação e transgressão, cabe questionar: Como ficam as aulas de Artes nesse meio contraditório?

¹ Estas são falas comuns de professores de outras áreas.

E para reforçar a relevância deste quadro trago um pensamento semelhante de Cinthia Farina que questiona: “como conciliar a fluidez e a instabilidade que a experiência desata com o desejo da pedagogia de orientar e custodiar?” (FARINA, 2008, p. 104). Seria então “a busca do supremo equilíbrio” citando um trecho da música de Oswald Montenegro. Pois se a aula de Artes está inserida na escola e é garantida pela lei, é necessário que ambas – arte e escola – dialoguem entre si e com os alunos a fim de que haja esse equilíbrio. A autora ainda enfatiza a importância de caminhar para os extremos, porém, voltar sempre ao ponto de equilíbrio a fim de possibilidade de análise externa:

A experiência estética põe em movimento as maneiras como vemos, tocamos e somos tocados pelas imagens, coisas e pessoas. Esse movimento pode fazer [...] com que percamos o eixo de equilíbrio pelo qual nos guiamos nas relações. Essa perda de eixo pode significar pequenas ou grandes alterações em nossa sensibilidade, o que nos empurrará a reformulá-la, a improvisar ou não com essa experiência. De todos os modos, a experiência tende a sempre se estabilizar, pois é muito complicado mover-se pela vida com a sensibilidade constantemente à flor da pele e sem um eixo sobre o qual manter algum equilíbrio. E assim [...] voltamos a compor um ponto de vista sensível que nos permita atuar e, ao mesmo tempo, tomar distância dessa ação. (FARINA, 2008, p. 100-101).

E para elucidar a necessidade desse eixo de equilíbrio no qual em uma das pontas está a aula de Artes e na outra está o sistema escolar, como dois extremos que precisam conversar, trago os pensamentos de Lygia Fagundes Telles (1980). A autora critica as convenções sociais que aprisionam a sociedade, condicionando as pessoas a viverem dentro de um padrão de onde têm medo de sair, pois têm medo de “aceitar o desafio da arte. Da loucura. Romper com a falsa harmonia, com o falso equilíbrio [...]” (TELLES, 1980, p. 47) e assim vão se fechando e se limitando cada vez mais ao modelo que lhes é imposto sem espaço para liberdade e para a emancipação. Isso me faz questionar por que as escolas e/ou os professores estão limitando seus alunos exigindo disciplina? Uma possível resposta seria porque o aluno que critica, incomoda. Tudo o que sai do padrão corre o risco de ser mal visto pelo outro – escola, sociedade – e por isso, talvez, as pessoas vêm sendo direcionadas a curvarem-se diante das convenções,

[...] se controlando para não chorar alto porque se o choro fica forte, já vem alguém com a pílula, a injeção, o analista: fechar as portas, as janelas, os buracos. Até os anjinhos de Giotto se desesperaram diante de Jesus crucificado, lá estão eles no céu, arrancando os cabelos, os olhos

inundados de lágrimas. Mas o homem tem que ficar no nível, sem transbordar. [...] então se a gente dá uma mancada, já vem a terapia de apoio: pisar firme. Não chore, não tussa, não ria, isto é, ria discretamente porque senão o próximo já vem pegar no teu braço, ficou de porre? Não, não é isso não, é que estou contente, com vontade de cantar, queria cantar, posso? [...] Medo de desafinar – ai! – que duro o julgamento desse próximo, medida de todas as coisas. Tão atento o nosso próximo. Atento e desatento: condena, absolve, aconselha, desaconselha e depois vai tomar chope, esquece (TELLES, 1980, p. 21).

Mas como é difícil não se render. Sabemos o que é preciso para abrir espaço às experiências, entretanto, o sistema desumano deste mundo nos suga de volta às práticas corriqueiras, ao automatismo da vida cotidiana disfarçado de rotina, quando, na verdade, queremos é fugir, mas não podemos, o que os outros irão pensar? Os alunos não podem extravasar suas emoções e demonstrar suas inquietudes. Devem estar sempre em suas cadeiras enfileiradas e, de preferência, de boca fechada. Quando acontece de os alunos se exaltarem um pouco mais fazendo com que os ruídos de interação – barulho mesmo – transbordem pelos corredores, logo aparece alguém *preocupado* perguntando o que está acontecendo. O que dizer? Então para a situação não se repetir, vez ou outra – num ato de rendição – voltamos no tempo e reproduzimos os mandamentos tradicionais rezando para que eles tenham medo de cara feia. Mas os alunos são espertos, já sabem que cara feia é fome.²

Podemos ter a impressão de que para resistirmos aos padrões impostos pela sociedade precisamos fazer uma revolução gigantesca, provocar um escândalo, talvez, pois teremos que alertar o mundo inteiro sobre a necessidade da inalcançável mudança de comportamento. Mas será mesmo? Talvez, para driblarmos esse sistema não precisemos obrigatoriamente realizar grandes feitos, mudando pequenos hábitos, veremos a (nossa) mudança. Como exemplo disto, cito algo que me aconteceu recentemente num tradicional jantar dançante. Este é o momento das pessoas mostrarem suas habilidades sociais através dos passos de dança pré-estabelecidos³. Casais jovens e maduros disputam mentalmente pelo posto de melhores dançarinos. E em meio a tudo isso, avisto um casal de velhinhos bailando bem coladinhos, lentamente, fora do ritmo da música – que inveja. Outros casais

² Aqui faço referência ao dito popular: “Cara feia, para mim, é fome”, no sentido de desmistificar a ideia de que o aluno tem (ou deve ter) medo do professor.

³ Trata-se da Vaneira, dança tradicional gaúcha. Ressalto que não estou negando esta importante manifestação da cultura brasileira. Trago este pensamento a fim da reflexão do comportamento social.

chegavam a esbarrar neles ao dançar fogosamente, mas nem se importavam, apenas continuavam curtindo sua dança, se curtindo, apaixonadamente. Para mim, esses foram os vencedores, os melhores dançarinos da noite.

Não os conhecia e nem sabia a razão por dançarem daquela maneira. Entretanto, comportamentos assim, destacam-se dos demais provocando questionamentos. “Com sua disciplina indisciplinada, os amantes são seres diferentes e o ser diferente é excluído porque vira desafio, ameaça” (TELLES, 1980, p. 9). O que me leva de volta a minha escrita.

Para auxiliar em minha pesquisa, elaborei alguns questionamentos: Quais as contribuições da trajetória do ensino da arte no modelo atual de educação?; de que forma a autonomia dos alunos pode influenciar em seu comportamento?; a experiência estética seria um caminho para a formação do sujeito?; e como o conceito de disciplina está inserido na escola?

Este trabalho caminhou apoiando-se no objetivo geral de refletir sobre as características do ambiente das aulas de Artes, buscando suas relações com o sistema escolar, a fim de encontrar um ponto de equilíbrio para proporcionar melhorias na formação do professor e no ensino de Artes. E para tanto foi feito um estudo sobre as metodologias de ensino de Artes trazendo conceitos de disciplina e levantando questionamentos sobre a relação entre pensamento crítico e indisciplinada.

Entretanto, tudo isto serviu para dar o pontapé inicial, um direcionamento, pois enfoco que esta escrita não se baseia na estase, ou seja, ela vai se construindo conforme caminha e faz-se passível a mudanças de trajetos e adaptações em seus objetivos. Desenvolvi então esta pesquisa por meio do método da cartografia.

A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. [...] não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. [...] todavia, sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que tem em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo (KASTRUP, 2009, p. 32).

Assim como a vida não é linear a pesquisa também não precisa ser. Percorri caminhos incertos e esses caminhos levaram-me a outros que sequer imaginava existirem. “[...] a proposta de Deleuze e Guattari não é uma abordagem histórica ou longitudinal, e sim geográfica e transversal” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 76) onde cada consideração pode gerar outras num sistema rizomático.

“Numa cartografia o que se faz é acompanhar as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 90-91). Enfim, seguindo as pistas da cartografia – e criando novas – desenvolvi minha escrita levando em consideração o caráter subjetivo do objeto de pesquisa, pois “conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 30-31).

E indo ao encontro do que vimos até agora sobre a libertação da convenção, faço minha parte convidando para minha escrita um personagem não muito convencional para a academia: o gato, ou melhor, a personalidade do gato, melhor ainda, suas múltiplas facetas.

Em seu livro intitulado *Um Gato Chamado Gatinho*, Ferreira Gullar (2000) traz poemas que explanam de maneira singular as distintas personalidades do gato. Aproprio-me destes para elaborar analogias entre o gato e o objeto desta pesquisa: a aula de Artes.

No primeiro capítulo temos o Gato Professor, que deve estar sempre atento, vigiando, cuidando e orientando; seguido do Gato Aluno que é curioso, enxerido, bisbilhoteiro e, muitas vezes inconsequente; e por último, no terceiro capítulo, o Gato Escola, sistemático e disciplinado que não gosta de mudanças, nem de muito alarde, tudo deve estar no seu devido lugar. A análise de todas essas personalidades caminhou juntamente com a análise sobre as aulas de Artes, pensando novos modos de levar arte aos alunos, promovendo experiências e a libertação das convenções. Segundo Telles (1980, p. 11) “o gato não é humilde, traz viva a memória da liberdade sem coleira”.

Liberdade sem coleira, sem amarras, sem regras. É disto que precisamos?

E é sobre estes aspectos que pretendi refletir em minha pesquisa. Mas, de fato, o que é pesquisa? Trago a escrita de Janine Moreira (2008) para elucidar este conceito. Ela trata da pesquisa científica como algo que, apesar dos percalços e dificuldades pode ser prazeroso, defendendo que deve haver o comprometimento no estudo, porém, este deve ser realizado de forma significativa, pois esta é a fonte da força e do desejo do pesquisador para continuar seu caminho.

A vida não tem parada, não pode ser congelada. Os momentos de aula, de pesquisa, de disciplina diante do método também são momentos de vida. E vida combina com beleza, com desejo, com alegria e prazer. Trabalho / pesquisa / vida – se não vemos complementaridade entre eles, nenhum deles faz sentido (MOREIRA, 2008, p. 14).

A presente pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa Educação e Arte do Curso de Artes Visuais Licenciatura da UNESC. Caracteriza-se por sua natureza básica de cunho qualitativo. Também é definida como uma pesquisa exploratória quanto aos objetivos. E quanto aos procedimentos técnicos é bibliográfica em um percurso cartográfico, dessa forma, realizo minha pesquisa por meio de leituras, relações, comparações e reflexões, pensando e elaborando uma Proposta de Curso que visa novos olhares para a relação entre a aula de Artes e a Escola.

2 O GATO PROFESSOR

O gato é bonzinho mas bobo não é. A qualquer barulhinho está de orelha em pé. Parece que dorme com um olho só. Com o outro vigia o que ocorre ao redor. (Um gato chamado Gatinho. Ferreira Gullar, 2000, p. 17).

Uma das múltiplas facetas do gato é esta na qual está contida sua característica vigilante. Tudo o que Ferreira Gullar traz em seus poemas posso confirmar no convívio com meu gato que, por coincidência – ou falta de criatividade, mesmo – também se chama Gatinho. De fato, o gato é um bicho muito alerta, assusta-se com facilidade, num instante está relaxado, mas a qualquer sinal de alarde põe-se em posição de sentinela a observar o seu entorno. Incrível, fica imóvel como uma estátua e todos os seus sentidos se apuram, neste momento não está para brincadeira, até que percebe que não há nada de perigoso com que se preocupar e volta ao seu estado de calma e sonolência.

É com essa faceta do gato que inicio então minha escrita sobre o perfil do professor. Sempre alerta, como indica o título do poema citado, nunca descansa, pois precisa estar atento ao que ocorre dentro e fora da sala de aula para atender as necessidades dos seus alunos. Porém, sem deixar transparecer essa característica, deve dormir com um olho só e com o outro vigiar, ou seja, parecer descansado, agir com naturalidade, mas prestar atenção nos acontecimentos referentes – ou não – à sua aula a fim de possíveis intervenções, pois é inegável a responsabilidade que o professor tem com sua turma.

Procuo pesquisar e entender as características do professor de Artes para dar continuidade à minha escrita. Como é esse profissional? Que aptidões precisa ter? Entretanto, antes de abordar estas questões, é preciso saber mais sobre as aulas de Artes. De acordo com Cunha (2001)

O ensino de arte poderia ser uma das vias de questionar o que está estabelecido, aguçando os sentidos, aglutinando expressões/vida, a fim de produzir propostas no campo da visualidade que possibilitem indagações sobre a própria vida. Uma das funções do ensino da arte seria o de anexá-la a outras formas de atividades sociais [...] (2001, p. 2).

Desse modo o professor de Artes, como disse acima, deve estar atento não só ao que acontece dentro da sala de aula, mas também fora dela, pois partindo

do pressuposto de que a escola prepara o aluno para a vida, o professor deve abrir espaço para ela em suas aulas, e não apenas ficar martelando nos conteúdos consagrados, fechados dentro de uma bolha. Um dos papéis do professor de Artes é promover a arte, no sentido de deixar com que ela adentre e aja em nosso cotidiano de maneira natural, pois de acordo com Fernando Cocchiarale (2006) “a arte contemporânea [...] passou a buscar uma interface com quase todas as outras artes e, mais, com a própria vida [...]”. Se a arte contemporânea dá medo é por ser abrangente demais e muito próxima da vida” (p. 16) e para que aconteça essa aproximação com a arte é imprescindível que seja construído o ser sensível, que observa e questiona, que está aberto para receber a arte.

Mas antes de refletir sobre essas questões, vamos voltar um pouquinho no tempo para saber como o ensino de arte costumava se caracterizar.

2.1 HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

O ensino de arte tem história, uma história repleta de conquistas. É fato que o modelo educacional da atualidade sofre influências das diferentes tendências pedagógicas e que estas acompanharam e acompanham aspectos políticos, econômicos e sociais dos períodos em que se estabeleceram. Portanto, nada se dá por acaso.

As práticas educativas surgem de mobilizações sociais pedagógicas, filosóficas, e, no caso da arte, também artísticas e estéticas. Quando caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, ajudam a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 27).

Objetivando situar-nos na história do ensino de arte trago um breve resumo das principais tendências pedagógicas que surgiram na educação brasileira – com foco nas aulas de Artes – percebendo mudanças de perspectivas ocorridas, levando em consideração que “as mudanças que ocorrem são caracterizadas pela dinâmica social que interfere, modificando ou conservando as práticas vigentes” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 28).

Começo falando sobre a **Pedagogia Tradicional**, (início do século XX)

onde as aulas de Artes tinham caráter utilitário, a base dos conteúdos era o desenho: “desenho do natural, desenho decorativo e desenho geométrico [...] centrados nas representações convencionais de imagens” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 30), isto é, como exercício técnico visando à preparação para o trabalho.

Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa “pedagogia tradicional” (que permanece até hoje), encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional está interessado principalmente no *produto do trabalho* escolar e a relação do professor e aluno mostra-se bem mais autoritária. Além disso os conteúdos são considerados verdades absolutas (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 30, *grifo no original*).

Pode-se perceber, então, que essa era uma pedagogia que não dava abertura para as ideias do aluno, este não deveria pensar por si só, apenas obedecer aos dizeres do professor que era o dono do saber. Estou utilizando verbos no passado porque esta tendência faz parte da história, entretanto, é perceptível sua permanência, em vários aspectos, até hoje nas escolas brasileiras. De modo geral, os professores mantêm uma postura autoritária, dificultando o processo de emancipação do aluno, sem falar nos conteúdos e métodos utilizados que, salvo exceções, utilizam a arte como ferramenta para outros fins – decorativos, ilustrativos – desvalorizando esta área de conhecimento e dispensando a formação estética que ela propõe.

Então, vindo de encontro a esses conceitos, a partir de 1930, surge no Brasil a **Pedagogia Nova** ou **Escola Nova**. Trata-se de um modelo educacional totalmente centrado no aluno, na sua espontaneidade e criação. “*Sua ênfase é a expressão*” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 31, *grifo no original*), portanto, o aluno era incentivado a criar de maneira espontânea e todo o processo dessas criações era valorizado em detrimento do resultado final, que admitiam ser de menos importância. A Escola Nova

[...] via o aluno como ser criativo, a quem se devia oferecer todas as condições possíveis de expressão artística, supondo-se que, assim, ao “aprender fazendo”, saberiam fazê-lo, também, cooperativamente na sociedade (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 32).

Podemos admitir que, no que se refere ao ensino de arte, esta nova

tendência é um avanço em vários aspectos – livre expressão, oportunidade de criação, fazer artístico – entretanto, a dispensa da análise do resultado da produção pode impedir a construção do pensamento crítico, dificultando a formação estética do aluno. Segundo Barbosa (2003, p. 21) “aqueles que defendem a arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de **refletir** sobre elas” (**grifo meu**). Desse modo, características boas e não tão boas desta tendência pedagógica perduram até hoje nas aulas de Artes. Abriu-se espaço para a criação do aluno, entretanto, essa criação fica vazia quando não há análise do processo e do resultado, fica apenas a criação pela criação. Atualmente se pergunta às pessoas em geral o que entendem por arte e a resposta mais comum é que arte é expressão. Mas será que é só isso?

E se você pensava que a Pedagogia Tradicional já se valia insistentemente e exclusivamente da técnica nas aulas de Artes e que não haveria chances de a educação em arte voltar a repetir tais práticas, espere até conhecer a Pedagogia Tecnicista que vigorou no Brasil a partir de 1960.

Na “Pedagogia Tecnicista”, o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, porque *o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso*. Orientados por uma concepção mais mecanicista, os professores brasileiros entendiam seus planejamentos e planos de aula centrados apenas nos objetivos que eram operacionalizados de forma minuciosa. [...] Nas aulas de Arte, os professores enfatizam um “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 32, *grifo no original*).

São visíveis as semelhanças desta com a Pedagogia Tradicional no que se refere à técnica. Percebe-se ainda o automatismo que era proposto nas escolas, pois o país passava por um período de crescimento industrial e precisava de mãos hábeis para exercer funções operárias, o que justifica esta prática que, a meu ver, tentava transformar alunos e professores em máquinas, para serem produtivos.

Ferraz e Fusari (1993) finalizam sua escrita sobre as Tendências Pedagógicas com o seguinte questionamento: “Que História da Educação Escolar em Arte queremos fazer?” (p. 33.) E numa tentativa de responder a esta questão trazem a ideia da Pedagogia Libertadora (décadas de 1970/1980) de Paulo Freire

que é voltada “para o diálogo educador-educando e visando à consciência crítica, influencia principalmente movimentos populares e a educação não-formal” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 33) e discutem novas formas de pensar a educação de modo a englobar e mesclar características dessas três principais Tendências Pedagógicas – Tradicional, Escolanovista e Tecnista – aproveitando e aprimorando suas contribuições:

[...] agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade. Cabe à escola difundir os conteúdos vivos, concretos, indissolavelmente ligados às realidades sociais. Os métodos de ensino não partem de um saber espontâneo, mas de uma realização direta com a experiência do aluno confrontada com o saber trazido de fora. O professor é mediador da relação pedagógica – um elemento insubstituível. É pela presença do professor que se torna possível uma “ruptura” entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos, rumo aos conteúdos culturais universais, permanentemente reavaliados face às realidades sociais (CENAFOR apud FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 33).

A partir destas ideias que vinculam a escola com a sociedade através do posicionamento crítico de professores e alunos surgem novas perspectivas pedagógicas que visam melhorar o modelo da educação, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica.

A educação escolar deve assumir, através do ensino e da aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, a responsabilidade de dar ao educando o instrumental para que ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 34).

Esta ideia de formar cidadãos críticos, ativos, está presente nos Projetos Político-Pedagógicos como objetivo de muitas escolas da região sul catarinense⁴, entretanto ainda é discutida a efetividade do alcance desse objetivo, pois observo o perfil da sociedade atual e o que vejo são pessoas sendo levadas pela maré, ou melhor, pelo tsunami que são os meios de comunicação em massa – televisão, internet – que contribuem para a alienação das pessoas, mas isso é assunto para mais adiante. Agora volto a falar sobre a discussão dessa nova pedagogia que já na década de 1980 previa mudanças que ainda hoje almejamos. Essa pedagogia

⁴ Tenho essa informação através da análise desses projetos (PPP) nos seminários das disciplinas de Estágio I, II e III, realizadas a partir da 5ª fase do Curso de Artes Visuais – Licenciatura da UNESC.

[...] não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1980 apud FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 34).

Como falo acima, tais mudanças são necessárias, porém, difíceis de se concretizarem. As causas desse fato podem ser várias: talvez por acomodação dos professores ou até mesmo um sistema escolar que segue algum modelo pedagógico ultrapassado. O fato é que, se queremos ver acontecer as mudanças o primeiro passo é focar na formação dos professores, pois de acordo com Cunha (2001, p. 8) “[...] há uma estreita relação entre a maneira de como aprendemos e o modo como ensinamos”. Vê-se então a indiscutível relevância de qualidade neste quesito.

2.2 O PROFESSOR DE ARTES NA CONTEMPORANEIDADE

Logo acima, foi feito um resumo sobre as principais tendências pedagógicas. Com a ajuda de Ferraz e Fusari (1993) fiz uma contextualização histórica desses modelos e, a partir desta contextualização, agora reflito sobre as consequências dessas fortes tendências no ensino de Artes da atualidade. E faço isso através dos relatos de Cunha (2001) sobre sua experiência como formadora de professoras⁵ de Artes num curso de Pedagogia, isto é, ela foi oferecer arte para aquelas que, pressupõe-se, não estavam abertas para a arte, não vinham de um ambiente que favorecesse a receptividade para a arte. E essa não receptividade começou – pasmem – enquanto crianças, na escola, onde, segundo relatos dessas alunas, nas aulas de Artes lhes eram oferecidos apenas modelos de desenhos

⁵ Por se tratar de uma turma composta exclusivamente de mulheres a autora sempre se refere a ela com substantivos femininos, que também utilizo para entrar em consonância com os relatos.

estereotipados para colorir com cores também estereotipadas, geralmente fazendo alusão a alguma data comemorativa trabalhada de forma descontextualizada. Ou seja, sabemos hoje que aula de Artes é muito mais do que isso, entretanto, todo esse modo de ensinar estava atrelado aos conceitos de aula de Artes que se tinha na época. Hoje, é possível observar as consequências dessas tendências pedagógicas na formação do sujeito sensível. “Tais modelos produziram registros equivocados no sentido de impossibilitarem a experiência expressiva das alunas”. (CUNHA, 2001, p. 16). Essa impossibilidade de experiência expressiva a que a autora se refere trata-se da incapacidade para a arte que as alunas alegavam ter por acharem que a arte é um domínio de poucos privilegiados, entretanto.

[...] uma vez que elas se viam como “naturalmente incapazes” para apropriarem-se da linguagem visual. Ao verem-se dentro de uma história educacional ora tecnicista, ora essencialista, elas percebiam que a “incapacidade para as artes” era em consequência dos modos como haviam sido “ensinadas” e não uma deficiência “nata” (CUNHA, 2001, p. 7).

Esse modo de ensino, apesar das mudanças que vêm ocorrendo no campo da arte, continua existindo em nossas escolas, no geral. Pois a visão distorcida de que a arte é para poucos continua na mentalidade das pessoas, que pensam que

[...] mesmo dentro do universo da arte com A maiúsculo, a produção artística referida estava sendo restrita ao realismo, aos materiais e modalidades convencionais das artes visuais. Colada a essa visão, o artista é visto como um ser de exceção, como alguém que tem um “dom natural” para criar obras extraordinárias, realistas, narrativas bem feitas tecnicamente que serão admiradas por espectadores passivos (CUNHA, 2001, p. 4).

Por muito tempo pensava-se assim, é fato, porém, o que se tenta hoje é desmistificar essa ideia de que a arte está em cima de um pedestal, inalcançável. Ela deve fazer parte do nosso cotidiano, deve nos mobilizar e não apassivar. Pois a sensibilidade para as artes, como a autora afirma, não é exclusivamente algo que nos é dado – ou não – ao nascimento, como um dom. É algo que se constrói através das experiências e, por isso o ensino de arte faz-se importante na escola e fora dela. Seguindo por esse caminho, chegamos ao ponto de reflexão sobre como deveriam ser as aulas de Artes, que atribuições e desejos ela deve despertar no aluno e qual o papel do professor nesse processo. Então, trago novamente os dizeres de Cunha

(2001) sobre seus desejos enquanto professora:

Queria que aprendessem que um olhar curioso poderá criar repertórios singulares para outras configurações representativas e que este olhar diferenciado buscará uma forma, um material e modos de pensar através de imagens. Queria que elas se dessem conta de que lidar com formas, cores, espaços, volumes, materiais não é um “dom” com que alguns poucos nascem, mas sim uma aprendizagem que parte de um olhar ativo, analítico, sensível e poético sobre o mundo visível e invisível (CUNHA, 2001, p. 9).

E ainda, Cunha (2001) nos fala sobre os procedimentos que utilizou para alcançar seus objetivos “[...] de forma que as alunas tivessem possibilidade de refletir durante o processo de pesquisa, participando de maneira ativa, produzindo uma *reflexão autoformadora* durante todo o processo investigativo” (p. 3, *grifo da autora*).

Analisando essas falas é perceptível que a autora vê o professor não como alguém que dita o conhecimento e sim que promove espaços para a caminhada do aluno até o conhecimento. Pois, apesar da ação do professor, a educação é um processo individual. “Aprendemos através da experiência e ninguém ensina nada a ninguém” (SPOLIN, 2005, apud ROSSETO, 2013, p. 27).

Não são todas as pessoas que estão abertas à arte, abertas e preparadas para recebê-la e apreciá-la – por motivos já citados. Trata-se de uma escolha pessoal. E isso vale também para outras instâncias do ensino. Só haverá aprendizado se o aluno estiver aberto a recebê-lo e, melhor ainda, a procurá-lo. O que afirmo aqui é que as pessoas podem – mesmo que pareça difícil – aprender a apreciar arte, construir essa sensibilidade. Como dito acima, essa é uma escolha individual e intransferível. Aí que entra o papel do professor que poderá indicar um caminho a ser – ou não – seguido para facilitar esse aprendizado pessoal. E para reafirmar a importância do incentivo do professor, Cunha nos diz sobre sua experiência com as meninas da Pedagogia que as “[...] formas, temáticas mais elaboradas e uso exploratório dos materiais dependiam em muito do desafio imposto pelo mediador da proposta” (CUNHA, 2001, p. 10).

Percebemos então um caráter de reciprocidade no processo de ensino e aprendizagem onde “[...] aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo, num círculo que se faz de idas e voltas na história” (PILLOTTO, 2008, p. 36). Em seu texto *A arte e seu ensino na contemporaneidade*, Silvia Pillotto (2008) utiliza o termo

Aprendência: “palavra que se apropria do conceito dialógico na compreensão de que ao mesmo tempo em que o professor ensina aprende nas trocas de experiência e nas relações cognitivas e sensíveis” (PILLOTTO, 2008, p. 36, nota de rodapé), termo este que adoto também na minha escrita quando falo da importância da constante formação do professor, da necessidade deste se despir de suas certezas, desarmar-se e prontificar-se a receber o que o aluno tem a oferecer, nesse sistema de troca e reciprocidade.

E é nesse sentido que caminham os pensamentos de Celso Favaretto (2010) em consonância com Lyotard de que formar é formar-se, pois

[...] sabemos que em torno da palavra formação, Bildung, e, portanto, em torno da pedagogia e da reforma, joga-se na reflexão filosófica desde Protágoras e Platão, desde Pitágoras, uma partida maior. Partida esta que tem por pressuposto que o espírito dos homens não lhes é dado de maneira adequada e tem que ser re-formado [...]. A infância diz que o espírito não é dado. Mas que é possível sê-lo. Formar quer dizer que um mestre vem ajudar o espírito possível, à espera, na infância, a se cumprir. Conhece-se o círculo vicioso, entretanto: mas e o próprio mestre como se emancipa de sua monstruosidade infantil? Educar os educadores, reformar os reformadores: eis a aporia de Platão a Kant, e até Marx (LYOTARD apud FAVARETTO, 2010, p. 230).

Normalmente se fala que os alunos devem abrir-se para o conhecimento, os alunos isso, os alunos aquilo... Mas e o professor? Acredito que se o professor também mantiver essa postura aberta e receptiva às experiências, os alunos, desse modo recebem um incentivo a mais para também fazê-lo.

Entretanto, para que o professor possa compreender esse processo é necessário ele próprio se desvelar e revelar para os alunos. É preciso que experiencie as linguagens da arte, que faça delas seu alimento diário, indispensável para sua formação humana (PILLOTTO, 2008, p. 50).

Atualmente muito se fala sobre experiência. É um tema que está muito presente nos textos referentes à educação em arte. Mas do que se trata a experiência? É um modo de agir? É a própria ação? Para pensar tal conceito trago a escrita de Jorge Larrosa Bondía (2002) que em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* apresenta reflexões provocativas no sentido de mobilizar o leitor a pensar o seu entorno de maneira que o mesmo possa abrir espaços para a experiência de fato. Então voltamos à questão inicial: o que é experiência?

De maneira muito simples, Bondía (2002) responde a esta questão afirmando que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca” (p. 21). Sendo assim, pode-se dizer que experiência trata-se da maneira como cada indivíduo recebe o acontecimento. Dado esse conceito pode parecer algo muito comum e simples se ter experiências, já que o mundo está repleto de seres que sentem, que se movem, que falam, que ouvem, enfim, seres pensantes. Entretanto, Bondía (2002) afirma que a experiência está cada vez mais rara atualmente quando lista quatro fatores que dificultam que ela aconteça: o excesso de informações; o excesso de opinião; a falta de tempo e; o excesso de trabalho. Analisando estes fatores, percebo que todos estão conectados e que fazem parte do modelo social atual que lida com os meios de comunicação em massa, incentivando a necessidade de produção rápida e quantitativa. Esse é o excesso de trabalho exigido que resulta na falta de tempo do sujeito. Essa falta de tempo aliada à necessidade e a facilidade de se estar bem informado faz com que o sujeito receba quantidades excessivas de informações desconectadas e com a ilusão de que essas informações nutrem seu intelecto sente-se na obrigação de opinar de maneira infundada. E assim o sujeito caminha nesse ciclo vicioso onde não há espaço para a experiência, pois para que ela aconteça, este precisa passar pelo processo de autoconhecimento.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÌA, 2002, p. 24).

Antes de contribuir com esse dizer gostaria de acrescentar mais uma citação de Bondía (2002) que reafirma as atribuições e as não atribuições do sujeito da experiência:

O sujeito da experiência [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer, não um sujeito definido por seus sucessos ou por

seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade (BONDÍA, 2002, p. 25).

Ora, vejam só: se fizermos uma análise panorâmica da sociedade atual, seguindo as atribuições que caracterizam e as que não caracterizam o sujeito da experiência, veremos o quão escassa é a presença desta na contemporaneidade dado os fatores já citados.

Fica então a questão: os nossos alunos estão sendo incentivados a serem sujeitos da experiência?

3 O GATO ALUNO

Era uma vez um gato siamês. Por ser muito engraçadinho, é chamado de Gatinho. Além de ser carinhoso, ele é muito curioso. Nada se pode fazer que ele não deseje ver. [...] E o resultado é que quando viu seu dono consertando a tomada da parede, meteu-se com tanta sede, a cheirar tudo que - nhoque! Levou um baita de um choque! E pensa que ele aprendeu? Mais fácil aprendia eu! Mantém-se o mesmo abelhudo que quer dar conta de tudo. (Um gato chamado Gatinho. Ferreira Gullar, 2000, p. 9).

Não precisa ter um conhecimento muito aprofundado sobre gatos para estar ciente do caráter brincalhão que o bichano tem. Há momentos em que a única coisa que deseja é se divertir, não importa a que custo. A internet está repleta de vídeos – muito populares, diga-se de passagem – que mostram as peripécias de gatinhos realizando as mais inusitadas aventuras correndo o risco de levar um choque ou um tombo, ficar preso dentro de uma caixa e até levar uma mordida de um cachorro meio cansado de toda essa bagunça – talvez por isso tenha surgido o dito popular: A curiosidade matou o gato. Mas nada disso o impede. O gato é curioso, ele fuça, futuca, cutuca, mete-se onde não é chamado, sobe em cima da geladeira e derruba o liquidificador, arranca o laço da sua sapatilha favorita e com suas garras afiadas puxa fio das suas roupas. Mas, apesar de tudo isso, você não consegue ficar zangado com o bichinho por muito tempo, pois a doçura e o carinho que vem junto com a curiosidade acalentam nossos corações de modo a redimir todas as travessuras.

E assim são os alunos: curiosos, enxeridos, inquietos, questionadores, travessos, bagunceiros, enfim, são tudo o que a escola, no geral, teme que sejam, sem perceber que, muitas vezes essas características podem ser fundamentais para o aprendizado do aluno e, conseqüentemente para o crescimento pessoal.

Como o título deste capítulo indica, neste momento, o foco da escrita é o aluno, entretanto, não há como falar do aluno sem falar do professor e sem falar de escola, por esse motivo, explico que o foco de cada capítulo será mantido, porém, é inevitável a conversa entre esses elementos pela conexão que estes naturalmente têm entre si.

3.1 RELATO PESSOAL: EU E A UNIVERSIDADE NA CONSTRUÇÃO DA EMANCIPAÇÃO

Desde minha infância, passando pela adolescência até o começo da minha vida adulta, passei por várias fases, o que é normal, pois estamos sempre em constante mudança. “Além de todos sermos diferentes uns dos outros, também o somos em nós mesmos, se nos compararmos com o que já fomos em outros momentos de nossas vidas” (COCCHIARALE, 2006, p. 21).

Quando criança gostava de inventar coisas, não conseguia desejar algo e não fazer nada a respeito. No tempo em que almejava ser cantora, criava canções bobinhas e obrigava a família inteira a ouvir – até cheguei a esboçar como seria a capa do meu CD –, quando tive a ideia de ser escritora, separei um caderninho para registrar todas as histórias que inventava. Enfim, às vezes impulsionada por um desejo futuro e/ou influenciada por um filme que vi, ia criando meu material e construindo meus equipamentos sempre com muita fantasia, esperando que algum dia aquilo tudo fosse verdade. Ação esta que é justificada por Ferraz e Fusari (1993) quando afirmam que

A criança se exprime naturalmente, tanto do ponto de vista verbal, como plástico ou corporal, e sempre motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança percebe-se que ele resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente. Por isso, quando ela desenha, pinta, dança e canta, o faz com vivacidade e muita emoção. (p. 55).

Na escola, sempre tive um jeito introvertido, muito confundido com timidez, mas não era tímida, pois mantinha uma boa relação com as pessoas ao meu redor e nunca tive medo ou vergonha ao falar em público, era apenas quieta em algumas situações, ‘ela não tem boca pra nada!’ diziam minhas colegas, pois era sempre bem comportada em sala de aula.

Meu comportamento passivo e obediente sempre foi aceito e muito incentivado por meus professores e eu ficava feliz com aquilo. Comportamento este que continuou quando eu ingressei na universidade, mas que entrou em conflito quando muitos professores falavam sobre a importância da construção do pensamento crítico e me encontrei num dilema: durante minha vida inteira fui obediente na sala de aula, não fui incentivada a questionar as coisas, apenas a

aceitar. Será que fiz tudo errado? Pensamentos turbulentos à parte, as coisas foram se encaixando e fui aprendendo o que era esse tal pensamento crítico.

No curso de Artes Visuais fui apresentada a um mundo novo, o contato com a arte gerou uma mobilização que me fez olhar para mim mesma, me perceber e me conhecer. E essa construção do autoconhecimento me fez amadurecer, no sentido de sair do repouso e me tornar ativa. Erroneamente costumava pensar que as pessoas ativas com pensamento crítico tinham que agir muito, opinar muito, afirmar-se constante e radicalmente, mas isso não combina comigo, talvez por pensar assim demorei tanto para me descobrir e me aceitar. Só depois percebi que o que precisava era de um processo de emancipação que sempre esteve em mim, porém, adormecido, esse processo tomou e vem tomando força gradativamente no sentido de me fazer pensar. Percebi que minha característica passiva não era algo ruim, se analisada através dos pensamentos de Bondía (2002), por meio dela, tenho a capacidade de observar as coisas, atentar aos detalhes. Este conceito não é algo palpável, eu sei, é muito subjetivo. O que quero dizer é que as discussões estéticas e sobre educação, o contato direto com a arte através de visitas às exposições e o incentivo à reflexão que recebo na universidade, me ajuda no processo de emancipação. Esse processo, claro, é relativo e muito pessoal, alguns colegas de curso passaram por ele muito antes de mim e outros ainda passarão.

Huberto Rohden (s/d⁶) diz que “o **ser central** do educador vitaliza o seu **dizer periférico**. E esse ser central coincide com a autoeducação e a autorrealização do educador” (ROHDEN, s/d. p. 22, **grifo do autor**), isto é, se eu quiser ser propositora de espaços de conhecimentos, devo primeiro, conhecer-me a mim mesma⁷ – parafraseando Sócrates – para depois tentar auxiliar o aluno na busca do seu próprio conhecimento. E o autor ainda afirma que “não é verdade que o meio bom faça o homem necessariamente ser bom, embora lhe facilite ser bom. É praticamente isto que o educador pode fazer por seu educando” (ROHDEN, s/d, p. 22). O que me leva para o próximo assunto.

⁶ No livro de Huberto Rohden: Educação do Homem Integral não está disposta a data de publicação, por esse motivo, referencio desta maneira: s/d (sem data).

⁷ Aqui há a presença de pleonasma, que não é muito comum na língua portuguesa atualmente, entretanto utilizo esta figura de linguagem ao fazer alusão a célebre frase de Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”.

3.2 VOCÊ ME EDUCA OU EU ME EDUCO?

Esse questionamento torna-se pertinente num tempo onde são comuns as afirmações de que o professor tem a responsabilidade de ensinar e educar e se o aluno não aprende a culpa é do professor. Mas é difícil imaginar alguém ensinando outra pessoa como se o conhecimento se transmitisse por osmose, ou como se alguém abrisse a cabeça de outro e ali o depositasse. Rohden (s/d) chama este agir de aloeducação, onde o professor acaba por ditar saberes já estabelecidos e, por esse motivo, imutáveis, por exemplo:

A educação moral, cívica e religiosa é, por conseguinte, uma aloeducação, cujo efeito é sempre problemático, em face do livre arbítrio do educando. Se no educando não existe receptividade e ressonância propícia, o melhor dos educadores não pode educar ou converter o educando. (ROHDEN, s/d, p. 23).

E colocando em dúvida a efetividade deste conceito o autor sugere o termo autoeducação que “focaliza o assunto individual da **verdade do ser**” (s/d, p. 6, **grifo do autor**), ou seja, no primeiro entende-se o aluno como um receptor do saber instituído e no segundo este torna-se produtor do próprio saber no sentido de sua autorrealização.

Se possível fosse uma aloeducação, como os nossos programas parecem supor, não haveria problema. Mas, como dizíamos, a única educação verdadeira é uma autoeducação⁸, que é totalmente individual. Ninguém pode educar ninguém. Alguém só pode educar-se a si mesmo. (ROHDEN, s/d, p. 21).

Então, se a educação é um processo individual podemos dispensar o professor? Certamente não. Então, qual seu papel diante dessa concepção? “Indiretamente, pode o educador despertar no educando potencialidades dormentes, que melhorarão a receptividade dele” (ROHDEN, s/d, p. 23) isto é, o professor deve exercer seu trabalho de modo que o aluno, por si só, perceba a importância do conteúdo proposto. Sendo assim, nenhum dos personagens desse processo é

⁸ Este livro foi escrito antes do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. A palavra que consta no texto é *auto-educação*. De acordo com a nova ortografia *autoeducação* não é mais separada por hífen, portanto, justifico a mudança na escrita deste termo nas citações do autor. O mesmo acontece com o termos auto realização (no original) que corrigido fica autorrealização; e alo-educação (no original) que se transforma em aloeducação.

excluído, apenas reforça-se a importância do aluno ser participante ativo em sua própria educação e a relevância que o professor tem enquanto facilitador deste curso.

A partir deste pensamento trago contribuições semelhantes de Pillotto (2008) que relaciona essas atribuições do aluno e do professor com o campo artístico. Inicia questionando que tipo de aluno o ensino básico está formando:

Um aluno ávido pelo conhecimento ou imerso na acomodação, no marasmo. Um aluno que constrói sua autonomia dia-a-dia ou um aluno que reage por indução. Essas questões cabem também para o professor, que escolhe caminhos conceituais e metodológicos na sua práxis. De quais posturas nos apropriamos para as nossas ações? Até que ponto nos conhecemos na arte e naqueles que produzem arte? Estamos também construindo conhecimento em e sobre arte quando assumimos papéis como apreciadores, questionadores, interventores na e da arte? E quando esta nos causa estranheza, repulsa e medo? Estamos aprendendo a nos conhecer mais inteiramente ou diferentemente? Então, como negar que aprendemos e construímos conhecimentos através e com a arte? (PILLOTTO, 2008, p. 45).

Sabemos que os alunos têm uma enorme potência criativa, e muitas vezes o incentivo do professor não é uma condição para essa característica, o que, certamente não o exclui da responsabilidade de estimular o processo de construção da imaginação. “Os alunos são receptivos a novas experiências e, portanto, cabe ao professor não romper com esse processo de apreensão da realidade e do imagético” (PILLOTTO, 2008, p. 48).

Entretanto, com o tempo, os alunos crescem e com eles cresce também a possibilidade de que abandonem esta condição de sujeitos da experiência e, moldados pelas convenções sociais, tornem-se espectadores passivos dificultando o processo de emancipação.

3.2.1 Construção da emancipação

Jacques Rancière (2010) em seu texto intitulado *O espectador emancipado* reflete sobre a característica passiva dos espectadores na atualidade e pensa na necessidade de nos emanciparmos, no sentido de tornarmos-nos observadores ativos e não contempladores inertes. O autor toma como base em seu texto o comportamento dos espectadores no teatro e posteriormente faz uma

analogia com a educação, com ideias que de alguma maneira convergem com o conceito de autoeducação de Rohden (s/d).

E para que essa emancipação aconteça por meio do ensino de arte, deve-se pensar no conteúdo que é mostrado, isto é, de acordo com Cunha (2001) os conteúdos tradicionais – ainda mais se trabalhados de maneira tradicional – só contribuirão para a alienação das pessoas que contemplarão essas imagens de maneira passiva, como é o caso da arte clássica, tradicional, portanto se quisermos que o espectador – neste caso o aluno – deixe esta condição meramente contempladora

[...] ele precisa ser confrontado com o espetáculo de algo estranho, que se dá como um enigma e demanda que ele investigue a razão deste estranhamento. Ele deve ser impelido a abandonar o papel de observador passivo e assumir o papel do cientista que observa fenômenos e procura suas causas (RANCIÈRE, 2010, p. 109).

O autor inicia falando sobre as atribuições do espectador no teatro e em seguida compara essas atribuições com o que acontece no processo de aprendizagem, ele fala sobre o professor transmissor que contribui com o processo de embrutecimento do aluno e em contrapartida explica sobre o processo pessoal da emancipação. A seguir, trago uma citação do autor que explana estes conceitos. Segundo ele, o mestre embrutecedor parte do

[...] pressuposto de uma transmissão igual, não-distorcida. O mestre pressupõe que aquilo que o aluno aprende é precisamente aquilo que ele ensina. Esta é a noção de transmissão do mestre: existe algo de um lado, em uma mente ou em um corpo – um conhecimento, uma capacidade, uma energia – que deve ser transferido para o outro lado, para outro corpo ou mente. A pressuposição é que o processo de aprendizado não é simplesmente o efeito da causa – ensinar – mas a transmissão da mesma causa: o que o aluno estuda é o conhecimento do mestre. Esta identidade entre causa e efeito é o princípio do embrutecimento. Em contrapartida, o princípio da emancipação é a dissociação entre causa e efeito. O paradoxo do mestre ignorante está aí. O aluno do mestre ignorante aprende o que o mestre não sabe, já que o mestre fala para ele procurar alguma coisa e recontar tudo o que ele descobriu no caminho, enquanto o mestre verifica se ele está realmente procurando. O aluno aprende alguma coisa como um efeito do ensinamento do mestre. Mas ele não aprende o conhecimento do mestre (RANCIÈRE, 2010, p. 116).

Percebe-se então que o autor coloca-se contrário ao professor que transmite conteúdos, por achar que o aprendizado não acontece desta maneira, pois em arte não existem verdades absolutas a serem transferidas de maneira uniforme a todos os alunos, e sim existem possibilidades de conexões entre o conhecimento do professor com o conhecimento que os alunos já têm com o objetivo da construção coletiva de um novo conhecimento. Rancière (2010) utiliza o termo *mestre ignorante* – “o mestre que ignora a desigualdade” (p. 114) – para caracterizar este professor que justamente abstém-se de seus saberes para poder abrir espaço aos saberes dos alunos e principalmente, incentivar neles o desejo da pesquisa de novos saberes.

A distância que a pessoa “ignorante” precisa atravessar não é lacuna entre sua ignorância e o conhecimento do mestre; é a distância entre o que ela já conhece e o que ela ainda não conhece, mas pode aprender pelo mesmo processo. Para ajudar seu aluno a atravessar esta distância, o “mestre ignorante” não precisa ser ignorante. Ele só precisa dissociar seu conhecimento do seu domínio. Ele não ensina o conhecimento *dele* aos alunos. Ele inspira estes alunos a que se aventurem pela floresta, digam o que estão vendo, digam o que eles pensam sobre o que já viram, verifiquem isto e assim por diante (RANCIÈRE, 2010, p. 114. *grifo do autor*).

A partir dessas ideias reafirmo a semelhança destes pensamentos com os de Rohden (s/d) que, sem dispensar a importância do professor no processo de aprendizado do aluno, põe neste a responsabilidade de autoeducar-se e conseqüentemente podemos observar a necessidade da construção de espectadores emancipados.

E Rancière ainda oferece a arte como caminho para a emancipação:

Artistas, como pesquisadores, constroem o palco onde a manifestação e o efeito das suas habilidades se tornam dúbios na medida em que eles moldam a história de uma nova aventura em um novo idioma. O efeito do idioma não pode ser antecipado. Ele demanda espectadores que são interpretadores ativos, que oferecem suas próprias traduções, que se apropriam da história para eles mesmos e que, finalmente, fazem a sua própria história a partir daquela. Uma comunidade emancipada é, na verdade, uma comunidade de contadores de histórias e tradutores (RANCIÈRE, 2010, p. 122).

Volto então ao meu relato pessoal, onde afirmo que o contato com a arte auxiliou e vem auxiliando a construção do meu pensamento crítico e da minha emancipação, pois a partir do momento em que abrimos as portas para receber a

arte, abrimos também as portas para o desconhecido, para o imprevisível, para algo que nos move, nos faz pensar e nos carrega para a sua amplitude num universo de possibilidades.

3.2.2 A alegria de aprender

Em meio a discursos sobre autoeducação e autorrealização tanto de alunos quanto de professores nesse processo de formação contínua, acho pertinente colocar em pauta as consequências do aprendizado nas pessoas. Audemaro Taranto Goulart (2004) afirma que “[...] o aluno aprende porque reconstrói, com mão própria, conhecimento disponível, e o professor o orienta nessa caminhada, desde que este também saiba aprender” (p. 68).

Trago para minha escrita o texto de Goulart (2004) que traz colocações sobre a construção do pensamento crítico na universidade, entretanto, acredito que suas ideias também contribuem, na minha escrita, no que se refere à aprendizagem nos níveis da educação básica. Também referencio Renato Janine Ribeiro (2003) que apesar de também falar sobre a pesquisa universitária traz colocações concernentes ao foco deste texto que é o aprendizado e suas consequências.

Fala-se que o aluno deve aprender enquanto se diverte, ou que a diversão torna o aprendizado mais prazeroso e, certamente não discordo dessas afirmações. Penso somente que o fator diversão não exclui o esforço do processo de aprendizagem, pois quando alguém se esforça, tenta, falha e continua tentando e persistindo até alcançar o sucesso, este vem junto com uma enorme sensação de satisfação, despertando assim a alegria de aprender.

Direciono este texto com a afirmação de Goulart (2004) de que se deve entender a busca do conhecimento “[...] como algo que decorre do esforço e da perseverança. A aquisição do saber jamais se fará sem luta, sem entrega total” (p. 70). Porém, as escolas, muitas vezes tratam do esforço como algo obrigatório que não será prazeroso, mas será que é isso mesmo? Vejamos o que Ribeiro (2003) tem a dizer sobre isso:

[...] não vejo razão para alguém fazer uma pesquisa de verdade, que não seja o amor a pensar, a *libido* de conhecer. E, se é de amor ou desejo que se trata, deve gerar tudo o que o amor intenso suscita, de tremedeira até suor nas mãos. O equivalente disso na área da pesquisa é muito simples: o

susto, o pavor diante da novidade. Mas um pavor que desperte a vontade de inovar, em vez de levar o estudante a procurar terra firme, terreno conhecido (RIBEIRO, 2003, p. 125, *grifo do autor*).

A seguir, trago um pensamento semelhante de Goulart (2004):

[...] pode-se dizer que é saudável o lúdico fazer-se presente nas atividades de aprendizagem, como forma de despertar interesses e redirecionar a atenção de quem aprende. Mas é fundamental ter-se em mente que a aquisição do conhecimento exige denodo, perseverança, doação, sofrimento. Justamente por isso o seu resultado é grandioso, pois é a entrada no universo do saber (GOULART, 2004, p. 70).

Ambas as colocações admitem que é necessário esforçar-se para aprender, mas que esse esforço não precisa ser um martírio. Ele demanda, claro, persistência e determinação, entretanto, se o aluno tiver um propósito para aprender, quando o aprendizado é efetivado, é inegável a sensação de contentamento gerada pelo aprendizado.

Lembro-me de algo que me aconteceu no Ensino Médio. Nunca fui boa em cálculos, a área das exatas sempre foi um terror para mim, porém, nunca passei por apuros como no 2º ano: o final do ano se aproximava e eu estava com uma baixa pontuação na disciplina de Química, se eu não alcançasse a nota 8,0 na última prova ficaria em exame final e eu definitivamente não queria isso. A data da prova se aproximava, então, o que eu fiz? Acordei cedo todos os dias da semana que antecedia a prova e estudei o conteúdo que não dominava, era uma sequência de cálculos e fórmulas, que hoje não me recordo, pois este assunto não me interessa, mas imaginem a minha alegria quando me dei conta que havia aprendido a realizar o cálculo sozinha, gritei e saltitei pela casa inteira, minha felicidade não cabia em mim. Acabou que com essa conquista consegui ajudar uma amiga que também estava em apuros e nós duas alcançamos nossa nota mínima para não ficarmos em recuperação. E nunca me esqueço da sensação de satisfação que essa ocasião me proporcionou, além do prazer de aprender e ajudar outra pessoa a aprender.

É esse prazer que nos impulsiona a buscar o conhecimento mesmo que a caminhada até ele esteja repleta de percalços. E é esse prazer que sinto a cada etapa que se conclui na minha pesquisa e que estou sentindo agora ao caminhar para o último capítulo deste trabalho.

4 O GATO ESCOLA

Gatinho é metódico e odeia confusão. Dorme sempre no mesmo ponto do colchão. Quando vou para o quarto, vai comigo junto. E acorda sempre às seis em ponto. Se por acaso tenho um sono mais comprido, ele então me acorda miando ao meu ouvido. Gatinho é da pesada, regime militar: ao toque da alvorada tenho que levantar! (Um gato chamado Gatinho. Ferreira Gullar, 2000, p. 27).

É de se espantar que o gato tenha esta característica, pois depois de termos conhecido-o como vigilante, sossegado e brincalhão, é difícil imaginar mais este atributo: o gato sistemático, organizado. Mas para quem convive diariamente com esse bicho especial esta característica está muito clara e aparente nas ações do gato.

Muito elegante e seguro de si, o gato elege um local da casa como seu aposento e ali faz sua morada até que se cansa do lugar – o que acontece periodicamente – e sai à procura de outro cantinho para instalar-se. Assim que o despertador toca, sem respeitar o meu desejo de dormir mais cinco minutinhos, meu Gatinho já se levanta e ordena seu café da manhã com seus miados estridentes. Por isso, o poema de Ferreira Gullar (2000) está corretíssimo: “Gatinho é da pesada, regime militar” (p. 27), mantém sua postura imperial para garantir que os outros concedam suas vontades. Falando assim, até parece que ele é do mal, por isso é importante frisar que esta é apenas uma das inúmeras facetas do gato.

Pois bem, essa característica me faz lembrar muito o modo como são nossas escolas: grupos de alunos distribuídos em salas retangulares separadas por corredores, pilares sustentam a estrutura dos prédios dando a sensação de firmeza, dentro das salas, mesas e cadeiras enfileiradas, o professor também tem uma dessas, é a maior da sala e fica na frente de todos, logo atrás do quadro negro – que está sendo substituído pela lousa branca. Antes de entrar na sala os alunos são organizados em filas. Horário para entrar, horário para sair, horário para comer, horário para falar. Essas são algumas das regras do sistema escolar.

Sei que fica difícil fazer uma lista dessas regras sem parecer que estou criticando-as e criticando sua efetividade. Não quero pois, fazer uma crítica infundada, quero propor novas maneiras de pensar esse sistema, pois há muito tempo a educação está passando por momentos de transição sem parecer chegar a

lugar nenhum, e por conta disso, o que era para ser algo organizado, o sistema escolar acaba ficando bagunçado. Então vem a escola passar uma maquiagem nessa bagunça com palavras de ordem na esperança de amenizar um pouco o transtorno, o que leva o professor a tomar algumas atitudes autoritárias sob a justificativa de obter disciplina. No entanto,

[..] o professor, por pressão, pode conseguir certas atitudes dos alunos, mas que se esvaem quando não estão mais em sua presença; trata-se da grande farsa colocada pelo sistema de educação: não se está preocupado com o futuro do educando, mas em apenas sobreviver como instituição ou como educador, não tendo, de preferência, sua imagem muito abalada pelas eventuais falhas da disciplina (garantir a aparência) (VASCONCELLOS, 2000, p. 38).

Falo de uma maneira geral, para caracterizar algumas situações recorrentes nas escolas em que as regras que listei acima são facilmente quebradas pelos alunos. Estes são os chamados casos de indisciplina, onde os alunos desobedecem às regras impostas pelo sistema escolar.

O conceito de disciplina associado à **obediência** está muito presente no cotidiano da escola, [...] o trabalho do educador é estressante; ele procura um pouco de paz para poder respirar; daí esperar o comportamento dócil e passivo do aluno. É claro que esta expectativa se coloca a partir do círculo da alienação em que se encontra, onde seu desejo, alienado, não busca a interação, o encontro, a comunicação, mas o isolamento, o fechamento, a obediência, a submissão, com esperança de reencontrar assim o espaço vital que sente falta. Querendo resolver o problema, na verdade, acaba agudizando-o, já que se isola, não entra em efetiva comunicação com seus alunos, que passam a rejeitar – ainda que de forma inconsciente – sua postura. Este posicionamento é desumano, pois nega a existência do outro, tentando reduzi-lo a objeto. Nega o outro como sujeito. Há necessidade de sair desse ciclo vicioso (VASCONCELLOS, 2000, p. 39, **grifo do autor**).

Posso relacionar esse dizer do autor com minha fala do capítulo anterior onde relatei o quão passivo e obediente era o meu comportamento na escola, e o quanto este comportamento era incentivado – e imposto – pelos professores, ao passo que aqueles alunos que tinham tendência a quebrar as regras eram punidos com sermões e discursos reprovando tal comportamento. Ainda na fala de Vasconcellos (2000) posso identificar pistas que incentivam a construção da emancipação do aluno quando ele fala que o desejo dos professores disciplinadores é a apassivação da turma de modo que não haja contestações às decisões do professor, sendo assim, torna-se pertinente a quebra dessa regra em favor do

crescimento pessoal dos alunos.

Não digo aqui que devemos aderir à anarquia e quebrar todas as regras, sair por aí sem obedecer a ninguém. Não precisamos nem refletir por muito tempo para percebermos que esta atitude não manteria a escola funcionando. Entretanto, é fato que o modelo educacional vigente – que mesmo sem a intenção, iguala alunos a presidiários, trancafiados dentro da escola – também precisa de mudanças. Seria então a busca do equilíbrio. Equilíbrio entre a razão e a emoção, entre a obediência e a rebeldia, entre a sanidade e a loucura, entre o pensamento lógico e a transgressão da arte.

4.1 NEM TÃO PRESO E NEM TÃO SOLTO

Início esta seção com uma citação de Moraes (1994) que fala da importância do equilíbrio na educação, nem tão preso e nem tão solto:

Como se sabe, desde uma perspectiva dialética, o que importa conhecer é o ser real e, nesse sentido, a marcha de um conhecimento que se pretende rigoroso se configura como uma oscilação permanente entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto, entre o singular e o universal. São precisamente essas relações que o campo da particularidade permite explicitar em toda a sua amplitude, na medida em que é a expressão lógica das categorias de mediação entre um pólo e outro (MORAES, 1994, p. 191).

Não acredito que o sistema escolar esteja totalmente errado, apenas penso que algumas atitudes devem ser repensadas. E isso torna-se ainda mais pertinente quando falamos sobre aula de Artes.

A arte contemporânea é conhecida por seu caráter transgressor, que não segue às regras tradicionais, que quebra os parâmetros clássicos e que contraria algumas convenções sociais. Imaginemos então a dificuldade que o professor de Artes encontra ao trabalhar essa disciplina tendo que se adaptar a todas as regras impostas pela escola. Quando, no primeiro capítulo, revisamos as Tendências Pedagógicas tivemos alguns exemplos de aula de Artes que eram totalmente encaixadas no sistema escolar, onde o foco era o pensamento racional e mecânico, que infelizmente ainda é forte na atualidade. Segundo Silva (2013) “[...] podemos considerar que no âmbito educativo atual ainda se instauram processos pedagógicos que se constituem sob o domínio de uma racionalidade instrumentalizada” (p. 148), mas hoje, é fato que há mudanças tanto na arte, quanto

nas aulas de Artes e acredito que a escola também precise mudar para acompanhar essa trajetória, e não somente o contrário – as aulas de Artes adaptem-se ao sistema escolar. Quanto a esta questão Pillotto (2008) traz uma afirmação interessante, a autora coloca a instituição escolar como responsável em facilitar momentos de experiência aos alunos. Segundo ela essa incumbência não é mais somente do professor,

[...] as instituições educacionais possuem grande responsabilidade e muitos desafios. O primeiro deles é o de permitir que esse processo se faça valer através de ações que lhes possibilitem [aos alunos] experiências com as linguagens da arte, desenvolvendo conseqüentemente a imaginação, a percepção, a emoção, a intuição e a criação (PILLOTTO, 2008, p. 49).

Trago, nesse momento um dizer de Honorato (2015) a fim de elucidar a importância da arte para a formação do sujeito, tendo como caminho para essa formação a experiência.

Considero a arte fundamental para o ser humano. A experiência com a arte modifica as pessoas. Essa arte está no mundo para todos e foi para a escola e na escola teve que se formatar de acordo com o sistema escolar, de acordo com as regras e assim se transformou em outra arte, *a arte da escola*. A criança que teve arte na escola e se forma professor de Artes vai para a escola ensinar *a arte da escola*, e a experiência com a arte que é tão fundamental para o ser humano, para mudanças, ela não acontece (HONORATO, 2015, p. 15, *grifos da autora*).

Indiscutivelmente, o espaço escolar não é o ideal para se ter experiências em arte, pelos fatores já expostos neste texto, entretanto, acredito que, ao contrário do que geralmente se vê, a postura do professor de Artes não deve ser de reclamações, resmungando sobre o que lhe falta, e sim de tentativas, de aceitar o desafio de promover a arte mesmo num ambiente não tão propício a ela, de mexer com as estruturas da escola, extrapolar os conteúdos tradicionais, ousar, mexer com o que já está estabelecido na rotina dos alunos, isso certamente incomodará todo o sistema, mas não é esse um dos objetivos da arte contemporânea?

Deve-se, porém, sempre tomar o cuidado de não extrapolar os limites do respeito com a escola e com as pessoas que trabalham nela, por isso o equilíbrio é necessário. “Sei que preciso dar conta deste compromisso que o sistema escolar impõe, mas posso fazer isso e ao mesmo tempo buscar trazer a arte para a sala de

aula da forma que eu a vejo, [...] por meio da experiência” (HONORATO, 2015, p. 46).

Mas então quais são os obstáculos que dificultam essa nova maneira de levar arte para os alunos? Acredito que o primeiro empecilho seja a herança que temos de modelos educacionais ultrapassados. Tais modelos avaliam os alunos através do valor quantitativo em detrimento do qualitativo, ou seja, há uma enorme valorização das ciências exatas sob as humanas, o ato de entender um conteúdo pré-estabelecido tem muito mais força do que a ação coletiva da construção de um conhecimento distinto e o comportamento passivo é muito mais incentivado que o ativo.

Se a racionalidade e a normatividade encontram-se em crise, educação que ensina saberes e comportamentos é atingida diretamente por isso. [...] A razão moderna que transformou o ser humano em múnada coisificada, regida, na sua forma de pensar, agir e de relacionar-se com a natureza e seus similares, por uma normatividade utilitarista, positivada “cientificamente”, continua servindo de parâmetro para a educação, a despeito das críticas (GEORGEN apud SILVA, 2013, p. 148).

. O pior de tudo é que os profissionais da educação têm conhecimento da fragilidade desse sistema no que se refere ao aprendizado efetivo do aluno, eles sabem que existem vários tipos de inteligência e que cada aluno é diferente, entretanto essa herança é tão forte que ainda se vê tais práticas nas escolas da atualidade. Conhecem o discurso, mas negam a prática.

Silva (2013) traz uma fala de Adorno e Horkheimer criticando toda essa supervalorização do pensamento matemático por si só sob a justificativa de que esse ato acaba por atrapalhar o processo de emancipação dos alunos.

Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objectiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado (ADORNO; HORKHEIMER apud SILVA, 2013, p. 141).

E o segundo empecilho seria o curso que a sociedade atual vem tomando em se tratando da aceitação às convenções sociais, a acomodação e a obediência diante dos padrões impostos pela mídia que acabam por influenciar a cultura em massa de modo a alienar as pessoas, diminuindo sua capacidade de pensar e assim tornando-as espectadoras passivas.

Lygia Fagundes Telles (1980) em seu texto intitulado “Cavalos Selvagens” traz à tona esta questão. Critica as convenções sociais listando uma série de compromissos tradicionais dispostos aleatoriamente, como um cronograma que as famílias brasileiras seguem, incluindo a missa de sétimo dia de amanhã, o casamento de depois de amanhã e a feijoada de sábado.

As obedientes engrenagens da máquina funcionando com suas rodinhas ensinadas, umas de ouro, outras de aço, estas mais simples, mais complexas aquelas lá adiante, azeitadas para o movimento que é uma fatalidade, taque-taque taque-taque... Apáticos e não apáticos, convulsos e apaziguados, atentos e delirantes em pleno funcionamento num ritmo implacável (TELLES, 1980, p. 124-125).

A autora, de certa forma, incentiva as pessoas a saírem desse marasmo, desse sistema frio e desumano, atitude esta que apesar de libertadora é difícil de tomar, levando em consideração o quão enraizadas essas situações se tornaram no nosso cotidiano. Tão arraigadas que aquele que se desprende do sistema acaba sendo julgado impiedosamente pelo outro por atrapalhar o funcionamento da engrenagem, esses dizem: “Há que readaptá-lo depressa à engrenagem familiar e social, apertar esses parafusos docemente frouxos” (TELLES, 1980, p. 125). E por esse motivo é evidente a dificuldade que se tem de quebrar os parâmetros, o medo do julgamento, então as pessoas optam por apassivarem-se.

Mas às vezes o olhar toma aquela expressão que ninguém alcança e volta o fervor antigo, cólera e gozo nos descompromissamentos e rupturas – aguda a lembrança violenta do cheiro de mato que recusa o asfalto, o elevador, a disciplina, ah! Vontade de fugir sem olhar para trás, desatino e alegria de um cavalo selvagem, os fogosos cavalos de crina e narinas frementes, escapando do laço do caçador. [...] Inexperiência ou cansaço? Cavalos e homens acabam por voltar à engrenagem. Muitos esquecem, mas alguns ainda se lembram e o olhar toma aquela expressão que ninguém entende, ânsia de liberdade. De paixão. Em fragmentos de tempo voltam a ser inabordáveis, mas a máquina vigilante descobre os rebeldes e aciona o alarme, mais poderoso o apelo, taque-taque TAQUE-TAQUE! Inútil. Ei-los de novo desembestados: “Laçá-los é o mesmo que laçar um sonho” (TELLES, 1980, p. 125-126).

Essa escrita de Telles (1980) mexe comigo, pois descreve essa mistura de sentimentos que tenho: a vontade da liberdade e o medo do julgamento. Esses dois sentimentos lutam entre si, mas eventualmente o primeiro mostra sua força e se sobressai, entretanto, como disse antes, é difícil manter-se emancipado e por isso

ficamos no limite para não nos rendermos ao sistema e ajustarmo-nos de volta às engrenagens.

Vê-se então a importância da construção do pensamento crítico visando a formação do espectador ativo que não ficará inerte na sociedade, deixando-se levar pelas engrenagens. Faço então uma conexão entre esse texto e o cerne deste capítulo através do questionamento que Silva (2013) traz: “Como fica a formação (*Bildung*) dos sujeitos, entre a massificação simbólica cultural e a experiência formativa nesses tempos difíceis?” (p. 149), isto é, de que maneira os alunos se tornarão espectadores ativos, quando estão sendo arrastados pelos meios de comunicação em massa que contribuem para a alienação da sociedade? O autor responde a esta questão dando como alternativa a resistência a esse paradigma, afirmando que “a educação [...] está de alguma forma vinculada às determinações da dominação social. Portanto, a transformação das condições objetivas é sempre colocada como pré-condição para uma real transformação do processo educativo” (SILVA, 2013, p. 150). Então, para transformar a educação é preciso que transformemos o modo como pensamos e nos portamos perante a sociedade, exercer conscientemente o nosso livre-arbítrio seria uma boa opção.

4.2 CONVERSAS ENTRE SISTEMA ESCOLAR E AULA DE ARTES

Recentemente participei de um curso de capacitação através da GERED à qual pertence a escola onde trabalho como professora de Artes. O público alvo dessa formação eram professores de Artes – em sua maioria – e também alguns professores de outras áreas – em menor quantidade – como pedagogas e uma professora de Ciências. O ministrante desse curso foi um professor da Universidade de Richmond, localizada na Virginia, nos Estados Unidos. Esse professor nos apresentou ideias contemporâneas sobre o ensino de Artes, ideias de interdisciplinaridade, bem como ideias sobre um inovador sistema escolar. Contudo, a parte mais significativa para mim foi a maneira como ele ministrou a formação. Nesses cursos, os professores estão acostumados a disporem-se em cadeiras enfileiradas pondo-se na posição de espectadores, às vezes esse espectador interage, às vezes não, mas nesse curso fiquei impressionada, pois pude participar de um aprendizado através da experiência. A todo momento o professor solicitava

que saíssemos da sala para alguma atividade interativa. Ali nos colocamos no lugar do aluno ao realizar as atividades propostas. Resumindo foram momentos muito ricos que fizeram aumentar meu desejo de levar arte aos meus alunos através da experiência.

Outro aspecto do curso que achei importante foi quando nosso professor mostrou através de fotos em *slides* como eram organizadas as aulas de algumas escolas do estado da Virginia. Pelo que ele nos mostrou, lá as disciplinas não são trabalhadas separadamente, os professores trabalham em unidade de acordo com os temas do planejamento coletivo. A estrutura da sala de aula é diferente da nossa aqui no Brasil, lá não existem cadeiras enfileiradas, as salas são mais amplas e os alunos aconchegam-se onde acharem mais confortável. Grande parte das aulas acontecem fora da escola, ele nos mostrou fotos das crianças indo de bicicleta até o rio que fica próximo à escola e à sua margem, todos sentados com seus *sketchbooks*⁹ fazendo desenhos de observação, coleta de sons da natureza, etc.

Sei que essa é uma visão utópica de escola aqui no Brasil, pois é necessário sabermos que as escolas mostradas são em sua maioria particulares, daí vem o suporte financeiro para todos esses projetos, estruturas e modos de ensino diferenciados. Entretanto, não podemos nos apoiar na muleta da falta de recursos como desculpa para não inovar, ser professor é ser criativo, trabalhar com o que tem e inventar o que não tem.

Chamo minhas aulas de *aulas-desafio* onde procuro buscar as diferenças, a provocação e o estranhamento. Dizer que o espaço da escola é ideal e nada nos falta, não é verdade; dizer que todos os alunos embarcam nos desafios também não é verdade, mas é com as diferenças que vamos construindo nosso trabalho. Busco sempre mostrar aos alunos e alunas que existem inúmeras formas de ser e que não existe um padrão a ser seguido. Que precisam se respeitar e respeitar o outro (HONORATO, 2015, p. 47).

Esta fala de Honorato (2015) elucida bem o que é o anseio do professor de Artes na atualidade: despertar o desejo para a arte, despertar a vontade de pensar, de se emancipar, ultrapassar as dificuldades que o sistema escolar impõe, oferecer novos caminhos para esse sistema, humanizar a escola e valorizar o ensino de Artes. É para isso que nos formamos professores de Artes, e por isso devemos ser reconhecidos na instituição escolar como importante parte da formação do aluno.

⁹ *Sketchbook*: palavra inglesa que significa caderno de desenhos/esboços/rascunhos.

Pois bem, após falar sobre o professor de Artes, sobre o aluno e sobre a escola, apresento no capítulo que segue – como resultado de minha pesquisa – uma Proposta de Curso possível de ser desenvolvida em nossas escolas, visando novas formas de se pensar o ensino de arte na escola.

5 O QUE FAZEMOS NA NOSSA ESCOLA

A seguinte Proposta de Curso apoia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Artes Visuais¹⁰, que servem como base para nortear a formação do acadêmico de Licenciatura em Artes Visuais e traz como **ementa**: A experiência como caminho para a construção da emancipação e; Maneiras de pensar o ambiente das aulas de Artes e o sistema escolar.

Com uma **carga horária** de 8 h/a, esta proposta possui como **público alvo** toda a comunidade escolar, pois apesar de o tema principal alicerçar-se no ensino de Artes, também se faz importante a presença de professores das outras áreas de conhecimento, bem como a direção e os demais funcionários da instituição.

Caminha almejando o seguinte **objetivo geral**: Proporcionar aos participantes do Curso *O que fazemos na nossa escola* diferentes formas de se pensar a arte e as aulas de Artes no contexto escolar a fim de melhorias na educação. E para tanto apresenta como **objetivos específicos**: participar de momentos de apreciação estética por meio do filme *O que nós fizemos no nosso feriado (What we did on our Holiday)*¹¹; interagir com o outro e com o meio a partir de experiências e; refletir sobre o modo como a aula de Artes está inserida na escola.

Este projeto de curso caminha e **justifica-se** sob os seguintes pilares: Em primeiro lugar a necessidade indiscutível da constante formação dos profissionais da educação; segundo, mediante a clara desvalorização que sofre o ensino de arte faz-se necessário que os professores desta disciplina “cresçam e apareçam”, como diz a fala popular, pois quem se forma professor de Artes sabe de suas atribuições e seus deveres enquanto profissional, mas a escola – por conta de toda uma herança de metodologias de ensino ultrapassadas – não sabe, tem uma ideia distorcida, daí a necessidade de mostrar nossa capacidade; em terceiro lugar vem a crítica ao sistema escolar engessado que ainda tem força nas escolas brasileiras e quem melhor do que a arte para auxiliar nessa mudança? Pillotto (2008)¹² questiona:

¹⁰ Resolução CNE/CES 1/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 33.

¹¹ WHAT we did on our holiday. Direção de Guy Jenkin; Andy Hamilton. Intérpretes: Billy Connolly, Rosamund Pike, David Tennant. Música: Alex Heffers. Reino Unido: BBC Films, 2014. (95 min.), son., color. Legendado.

¹² PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. A arte e seu ensino na contemporaneidade. In: Makowiecky, Sandra; Oliveira, Sandra Ramalho de. (Orgs.). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008. P. 35-53.

O que realmente importa para cada etapa da escolaridade? Aprender a decodificar ou aprender a interpretar? Seguir rituais cotidianos, previsíveis e repetitivos ou esperar curiosamente pelo inesperado? Desenvolver o conhecimento sensível ou reproduzir sempre o já conhecido? Quais os caminhos a percorrer? Acomodar-se com o cotidiano ou agitar-se no movimento de mudanças, de descobertas? Percorrer o já conhecido ou se aventurar no universo do desconhecido? Seguir obedientemente todas as orientações institucionais ou argumentar, analisar, criticar e principalmente fazer-se presente nas mudanças? (PILLOTTO, 2008, p. 49)

E o quarto pilar que sustenta minha justificativa é a necessidade de ouvir o aluno. Os alunos pedem claramente: “Queremos aulas diversificadas”. Eles já se cansaram do marasmo e do encarceramento da escola. Querem viver o que está fora da escola também, então o que falta é o professor e a instituição emanciparem-se e despirem-se do engessamento das regras e atentar ao que a arte enquanto experiência tem a proporcionar a todas as áreas de conhecimento. “Creio que o campo da pedagogia tem coisas a aprender com esse modo de fazer arte” (FARINA, 2008, p. 103)¹³.

Então, em outras palavras, este curso é um incentivo ao professor de Artes mostrar sua cara, mostrar a cara da arte para seus alunos e para a escola como um todo, mas não do jeito que vem acontecendo, mostrando elementos decorativos que a escola incumbe o professor de Artes a providenciar, por exemplo. Mas mostrar a arte como experiência, como possibilidades, como uma variedade de formas de dar um novo significado às coisas que nos cercam. “A arte na escola pode ser diferente do que ela é” (HONORATO, 2015, p. 15)¹⁴.

E por esse motivo a **metodologia** proposta neste curso não será aquela tradicional: todos sentados o tempo todo apenas ouvindo o que o ministrante fala. Não. Proponho algo mais interativo, dando dicas e abrindo possibilidades para ações dentro – e quem sabe fora – da escola. Por isso acredito que o melhor lugar para essa proposta seja na própria escola, onde possamos explorar o local, pensando possibilidades.

¹³ FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. (Orgs.). **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papirus, 2008. P. 95-107.

¹⁴ HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajatórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes: espaços do possível**. 2015. 133 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

Numa sala equipada com *Data Show* e espaço para todos acomodarem-se confortavelmente o curso terá início, porém, nesse primeiro momento não precisarei desses equipamentos, na verdade, não precisarei nem da sala. Chamo todos para fora da sala onde inicio uma dinâmica de entrosamento, para nos conhecermos e desinibirmo-nos. A dinâmica é a seguinte: todos dispõem-se em pé num círculo. Cada um se apresenta dizendo seu nome e ao mesmo tempo fazendo um gesto que o identifique, em seguida, todos repetem o mesmo nome e gesto que a pessoa fez e assim vai acontecendo até todos terem se apresentado. Depois comentaremos sobre essa experiência enfatizando que através dela pudemos conhecer um pouquinho de cada um, aquele que é mais tímido, mais extravagante, mais envergonhado ou mais expansivo.

Em seguida, voltamos para a sala onde inicio minha fala sobre os pilares citados anteriormente na justificativa, como forma de deixar clara a necessidade desse estudo. Este deverá ser um momento de bastante diálogo entre ministrante e espectadores, onde coletivamente problematizaremos a questão das mudanças no sistema escolar e pensaremos possibilidades por meio do ensino de arte.

O próximo momento deste curso é a apreciação do filme *O que nós fizemos no nosso feriado* (*What we did on our Holiday*), um filme, cujo título se aproxima do título do curso e que dá a perceber a relação entre o conteúdo do filme com nosso tema.

Não farei aqui um resumo do filme, e sim explanarei sobre as ideias que acho convergentes com o curso: Um casal passa por problemas matrimoniais que acabam afetando seus três filhos. O que mais impressiona na história são essas crianças: Jess e Mickey, os mais novos possuem uma incrível imaginação, sempre fantasiando e inventando coisas, já a mais velha, Lottie, é mais centrada, parece insegura, sempre tentando entender o significado e o porquê das coisas. E é nessa doce menina que o patriarca da família, o avô Gordie concentra suas forças para fazê-la, segundo ele, viver mais e pensar menos, faz isso colocando-a em situações que dependem da atitude de Lottie. Gordie está sempre passando mensagens sábias de simplicidade e desprendimento. Entretanto, destoando de todo esse incentivo às experiências da vida está o restante da família, sempre brigando. Preocupados com a aparência, acabam por não valorizar a capacidade de decisão de seus filhos quando o repreendem por um ato que fizeram inocentemente, em nome da paz geral.

É um filme muito gostoso de assistir. Não fala explicitamente de educação, essa relação será feita após a apreciação do filme – e após uma esticada de pernas para espantar a preguiça. Teremos então mais um momento de conversa onde poderemos pensar esse filme como uma metáfora ao ambiente escolar, em que as crianças são os alunos ávidos por experiências, a família é a escola rígida e o avô Gordie é o professor sensível e capaz de despertar essa sensibilidade nos seus alunos. Tentarei direcionar a conclusão desta conversa para a ideia do aprender por meio da experiência e proporei que o grupo se divida em equipes para discutirem maneiras de desenvolver esse pensamento nas escolas. Que regras precisariam mudar? Como fazer? Importante frisar que não existem receitas prontas quando se trata de educação, entretanto é indiscutível a necessidade de refletir sobre.

E com uma fala sobre a característica transgressora da arte encaminho o último momento do curso: Trata-se de um jogo de ressignificação de objetos. O nome do jogo já é autoexplicativo. Serão dispostos numa mesa ou no chão vários objetos de uso cotidiano, como sapatos, telefones, xícaras, livros, entre outros e cada participante será convidado a se dirigir aos objetos escolher algum/alguns dele(s) e interpretar uma ação imaginando um novo significado a esse objeto, pois quando se fala em arte, as coisas não precisam ser o que parecem, ou o que são, podemos inventar novas formas de ver, de agir, sem precisar acatar a todas as regras e convenções e se, como professores de quaisquer áreas, incentivarmos esse modo de ver seu entorno, as chances de os alunos formarem-se espectadores emancipados aumentarão consideravelmente.

Observação: os momentos de intervalo – lanches e almoço – estão implicitamente incluídos nesse planejamento, porém, os horários em que acontecerão não estão especificados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Me aproximo agora do destino do meu trajeto. É o final, mas ao mesmo tempo não é, admitindo que uma pesquisa só faz sentido quando ela nos mobiliza, quando mexe conosco de alguma maneira, e é assim que a vejo, como algo que não acabará aqui, que irá guiar meus passos como professora de Artes, e espero que ela possa também contribuir para a formação de outras pessoas que tenham, ou não, ideias convergentes às expostas neste trabalho.

Posso dizer que meu Gatinho não via a hora de eu terminar o trabalho, pois ele já estava cansado de ser objeto de observação. Gatinho, agora você já pode dormir sossegado. Brincadeiras à parte, acredito que as metáforas feitas a partir das personalidades do gato deram conta de elucidar alguns conceitos referentes aos atributos do professor, do aluno e da escola.

Para podermos ter uma noção de resultado deste trabalho façamos uma viagem de volta ao ponto de partida, onde avisto meu problema de pesquisa: O ambiente das aulas de Artes propicia experiências estéticas aos alunos, com uma metodologia que incentiva o processo criativo e o pensamento crítico. Admitindo então que o sistema escolar impõe regras e exige disciplina, enquanto a arte propõe caminhos diversificados de libertação e transgressão, cabe questionar: Como ficam as aulas de Artes nesse meio contraditório? Bom, é importante salientar que em meu trabalho não procurei a solução exata deste problema, e sim busquei formas de pensá-lo, posso afirmar então que não existe uma única resposta, existem sim vários caminhos, caminhos esses que se cruzam e ao mesmo tempo se distanciam numa paisagem ampla. O que quero dizer é que entre esses dois paralelos – aula de Artes e sistema escolar – não existe um vencedor que impera sobre o outro, o que deve haver é uma conversa entre esses dois, uma relação de equilíbrio. As regras impostas pela escola podem ser limitantes, mas sem elas também a construção da boa convivência pode ser prejudicada. As aulas de Artes na contemporaneidade instigam o pensamento crítico e o questionamento às regras, sejam elas de que natureza forem, entretanto sabemos que há limites que devem ser respeitados. Mas pensando um jeito novo de trabalhar na escola o professor também não irá impor esses limites, pois diante dos exemplos que temos nas escolas da atualidade sabemos que autoritarismo não funciona, o que o professor poderá fazer é despertar no aluno a vontade de desvendar seus próprios caminhos, que ele mesmo descubra

os seus limites e as suas possibilidades, ou seja, trabalhar através do conceito da autoeducação visando a construção da emancipação do aluno.

Certamente esse modo de trabalhar não é fácil, por isso se exigirá do professor, da escola e dos alunos muito mais comprometimento e esforço, é preciso que todos trabalhem em consonância para o funcionamento efetivo desse sistema, nem tão preso e nem tão solto.

Vimos que o sistema escolar atual, no geral, tem uma postura bastante autoritária perante os alunos no que se refere à disciplina, e seu conceito de disciplina está demasiadamente atrelado à obediência, ou seja, os alunos não podem questionar e não podem quebrar as regras sob pena de algum castigo.

Vimos também que a dificuldade que a escola tem em se desprender de toda essa rigidez se dá por dois motivos, um deles é a herança das tendências pedagógicas – Tradicional, Escolanovista e Tecnicista – que trabalhavam com conceitos equivocados de aula de Artes e tais conceitos eram tão fortes que perduram até os dias atuais nas nossas escolas; e outro motivo que dificulta a emancipação da escola, do professor e do aluno é a rendição às convenções sociais que a sociedade contemporânea acata, atitudes mecânicas que as pessoas acabam por realizar sob influência da mídia, que impedem a construção do pensamento crítico, tanto de alunos quanto de professores, pois inibem a vontade do ser humano pensar por si só.

Através então desse estudo sobre o ambiente das aulas de Artes, posso constatar a importância do aluno se emancipar, tornar-se espectador ativo na sociedade. E um trajeto válido para chegar a este objetivo seria o da experiência, pois por meio dela nos tornamos mais sensíveis, percebemos as coisas ao nosso redor e construímos nosso próprio caminho.

Numa atitude poética, afirmo que devemos ser iguais ao gato que ao mesmo tempo em que é professor cuidadoso, vigilante e alerta, é aluno curioso, bisbilhoteiro, experimentador, independente, sem deixar de ser sistemático, metódico e organizado. E é a mistura desses atributos mesclando-se em perfeita harmonia, gerando relações equilibradas que fazem do gato um bicho especial e dessa mistura de características uma forma de pensar a relação, muitas vezes conflituosa, porém possível, entre o sistema escolar e a aula de Artes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13 – 25.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.
- COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Massangana, 2006. 80 p.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Transformações nos saberes sobre arte e seu ensino**. Revista de Educação Projeto: Artes Plásticas, v. 3, n. 5, p.2-5, 2001.
- FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. (Orgs.). **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papirus, 2008. P. 95-107.
- FAVARETTO, Celso. **Arte contemporânea e educação**. Revista Íbero-americana de Educação, OEI, n. 53, p. 225-235, 16 mar. 2010.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOULART, Audemaro Taranto. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p.60-73, 2004. Semestral.
- GULLAR, Ferreira. **Um gato chamado Gatinho**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.
- HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes: espaços do possível**. 2015. 133 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho cartográfico. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. P. 32-51.
- KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções dos dispositivos na prática cartográfica. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. P. 76-91.
- MICHAELIS. **Dicionário prático da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Desrazão no discurso da história. In: HÜHNE, Leda M. (Org.). **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

MOREIRA, Janine. A ciência da universidade estética, a poesia, a sapiência da vida: o lugar da pesquisa como criação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. (Orgs.). **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papyrus, 2008. P. 11-26.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. P. 17-31.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. A arte e seu ensino na contemporaneidade. In: Makowiecky, Sandra; Oliveira, Sandra Ramalho de. (Orgs.). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008. P. 35-53.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. **Urdimento**. Florianópolis, v.15, n.15, p. 107-122, out 2010.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual**: Fellini não via filmes. Rio de Janeiro: Campus, 2003. 211 p.

ROHDEN, Huberto. **Educação do homem integral**. São Paulo: Alvorada.

ROSSETO, Robson. **Jogos e improvisação teatral**: perspectivas metodológicas. Guarapuava: Unicentro, 2013. 120 p.

SILVA, Alex Sander da. Moderno e pós-moderno na educação: elementos teóricos e implicações na pesquisa educacional. In: SILVA, Alex Sander da; SILVA, Ilton Benoni da; ORTIGARA, Vidalcir. (Orgs.). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento**: abordagens contemporâneas. Criciúma: Ed. Unesc, 2013. P. 137-153.

TELLES, Lygia Fagundes. **A disciplina do amor**. 6 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000. 110 p.

WHAT we did on our holiday. Direção de Guy Jenkin; Andy Hamilton. Intérpretes: Billy Connolly, Rosamund Pike, David Tennant. Música: Alex Heffers. Reino Unido: BBC Films, 2014. (95 min.), son., color. Legendado.