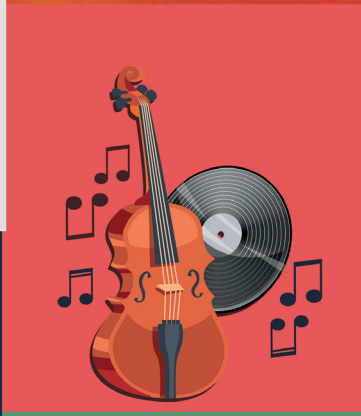
ROSEMERI BIRCK

ARTE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

ENSINO, MEDIAÇÃO E HUMANIZAÇÃO



UFT UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
unesp
CAPES
EDITORA SCIENZA

ORGANIZADORA
ROSEMERI BIRCK

ARTE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

ENSINO, MEDIAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

EDITORA SCIENZA
2021

Copyright © 2021 – Todos os direitos reservados. Venda proibida.

Projeto gráfico (capa e miolo): Letícia Neves Teixeira dos Santos

B5319a Birck, Rosemeri (Org.)

Arte na Formação do Pedagogo - Ensino, Mediação e Humanização / Rosemeri Birck, Organizadora – São Carlos, 2021.

136 p.

ISBN - 978-65-5668-024-8

DOI - http://dx.doi.org/10.26626/978-65-5668-024-8.2021B0001

1. Ensino da Arte. 2. Formação Docente. 3. Pedagogia. 4. Arte. 5. Humanização. Org. II. Título.

CDD 370

Revisão, Editoração, E-book e Impressão:

EDITORA SCIENZA

Rua Juca Sabino, 21 – São Carlos, SP – (16) 9 9285-3689

www.editorascienza.com.br | gustavo@editorascienza.com

Aos meus alunos!

Conselho Editorial

Prof. Dr. Luciano Flávio de Oliveira
http://lattes.cnpq.br/0084587484397779

Profa. Dra. Pritama Morgado Brussolo
http://lattes.cnpq.br/1055582106065260

Profa. Ms. Jaqueline Vansan
http://lattes.cnpq.br/0894824514569829

Profa. Ms. Kamila Gonçalves
http://lattes.cnpq.br/6454079411511121

Agradecimentos

Aos Professores João Cardoso Palma Filho e Roberto Francisco de Carvalho, pela fundamental orientação no doutorado;

À Professora Karylleila Andrade, por sua exemplar coordenação do DINTER e incentivo à produção desse material;

Aos Professores Adriana, Liubliana, Renata e Ricardo pelo excepcional trabalho com Artes desenvolvido junto aos acadêmicos do Curso de Pedagogia;

À minha mãe Reinildis Birck, que pediu que eu nunca parasse de estudar...

Aos meus filhos Gustavo e Eduardo, apoiadores do meu trabalho.

Sumário

Prefácio **9**

Introdução **17**

Capítulo 1
Arte, formação e humanização **23**
A intensidade da Arte 23
A Arte a ser ensinada 29
Legislação e formação docente para o ensino da arte 36

Capítulo 2
As lacunas na formação do egresso e a expectativa do acadêmico **45**
Percepção dos egressos sobre formação em Arte 46
Acadêmicos e a expectativa com a Arte 51

Capítulo 3
A frequentação aos espaços de cultura e Arte **57**
De expectador a espectador 57

Capítulo 4
As oficinas das linguagens em Arte 69

Dança Criativa: uma experiência do corpo lúdico junto aos alunos do curso de Pedagogia..... 69
Liubliana S. Moreira Siqueira

Por um teatro da escola: breves considerações sobre a formação de professores..... 82
Renata Patrícia da Silva

O ensino da música na formação de pedagogos: uma experiência com acadêmicos do Curso de Pedagogia da UFT do Campus de Miracema 93
Adriana dos Reis Martins

Oficina de introdução às Artes Visuais.....101
Ricardo Ribeiro Malveira

À guisa de conclusão 119

Referências..... 127

Sobre os autores..... 133

Prefácio

NEWTON DUARTE
UNESP/Araraquara

Em 2019 participei da banca de tese de doutorado da professora Rosemeri Birck, ocorrida no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP). A tese intitula-se *"Arte como conhecimento no curso de Pedagogia: ensino, formação e humanização*". No resumo de sua tese de doutorado, a professora Rosemeri Birck explicita que o objetivo principal da pesquisa realizada foi o de "compreender a arte como conhecimento e sua importância na formação do pedagogo que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental". O texto da referida tese de doutorado sustenta

um argumento central, o de que "a arte, nos cursos de Pedagogia, caracteriza-se como conhecimento rarefeito direcionado para um fazer pedagógico instrumentalizado, portanto, distanciado de uma concepção formativa entendida como apropriação do conhecimento produzido pela humanidade que busca a formação e a humanização".

Cursei a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) de 1982 a 1985. Em março de 1988 iniciei minha carreira como docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), onde leciono no curso de Pedagogia e em Licenciaturas, além do mestrado e doutorado em educação escolar. Além dessa longa experiência com o curso de Pedagogia, outro motivo para eu ter sido convidado a participar da banca de tese de doutorado da professora Rosemeri Birck foi a realização de uma pesquisa intitulada "A arte na formação humana em Lukács e Vigotski" da qual participaram e participam orientandos de iniciação científica, mestrado e doutorado. A primeira publicação resultante dessa pesquisa foi um trabalho apresentado na reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizada na cidade de Caxambú, Minas

Gerais, em 2008. Naquele trabalho[1] parti da premissa de que "a questão central da pedagogia não reside nas relações entre professor e aluno ou nas relações dos alunos uns com os outros; a questão central da pedagogia está nas relações que professor e alunos estabelecem com o conhecimento objetivado nos produtos intelectuais da prática social humana em sua totalidade". Ao analisar os estudos do filósofo húngaro György Lukács (1885-1971) e do psicólogo bielorrusso Lev Vigotski (1896-1934) sobre o papel da arte na formação humana, levei em consideração o fato de que ambos adotavam o princípio metodológico sintetizado por Karl Marx (1818-1883) na frase "a anatomia humana é uma chave para a anatomia do macaco", ou seja, o estudo do ser em suas formas mais desenvolvidas é uma referência de grande valor para a compreensão do próprio processo de desenvolvimento. Não estaria aí um caminho muito fértil também para a pedagogia?

1 DUARTE, Newton. Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski. Caxambú, ANPED, 2008. Disponível em: https://www.anped.org.br/biblioteca/item/arte-e-formacao-humana-em-lukacs-e-vigotski. Acesso em: 8 nov. 2020.

A análise das relações entre os indivíduos e o conhecimento em suas mais desenvolvidas e ricas expressões não seria uma chave para a compreensão do processo educativo em geral desde suas formas mais simples? Foi com esse espírito que me debrucei sobre as análises que Lukács e Vigotski realizaram das relações entre os indivíduos e as obras de arte, ou seja, busquei nessas análises indicações teóricas para os estudos sobre a formação humana em geral. Não se tratava, porém, em minha pesquisa, de se transpor diretamente as análises feitas por Lukács no campo da filosofia da arte e de Vigotski no campo da psicologia da arte, para a teorização educacional. Não poderiam ser esquecidas as especificidades das práticas artísticas e da prática educativa. Em meu citado texto assim explicitei esse cuidado metodológico:

> A atividade educativa requer a mediação do professor na relação entre o aluno e o conhecimento, seja a ciência ou a arte ou a filosofia. O ensino é indispensável em se tratando da relação escolar entre o indivíduo e o conhecimento. O professor age deliberadamente visando alcançar objetivos previamente estabelecidos em termos da aquisição de conhecimentos pelos alunos. Além disso, o professor está em contato direto com o aluno. Esse contato direto não existe, por exemplo, no caso da relação entre o autor de um romance e os leitores do mesmo. A relação do leitor

é com o romance, isto é, com a obra e somente por meio dela é que ele se relaciona com o autor. Por sua vez, na maioria dos casos, o professor não é autor, no sentido estrito da palavra, do conhecimento que ensina a seus alunos. A sociedade exige resultados positivos do trabalho do professor em termos do rendimento da aprendizagem realizada por seus alunos. No caso do escritor, basta que existam pessoas interessadas em ler seu livro, não há nenhuma exigência em termos do quanto elas assimilem por meio da leitura do mesmo. Também o leitor não é avaliado em termos dos "resultados" de sua leitura. A situação muda quando o romance passa a ser usado na educação escolar. Sem deixar de ser uma obra de arte, o romance passa também a ter a função de objeto pedagógico e, como tal, é avaliada sua adequação ou inadequação aos objetivos educacionais, às circunstâncias nas quais transcorre a atividade educativa, às características do aluno etc. Também é avaliado o trabalho que o professor realiza com esse romance e a aprendizagem dos alunos em termos de sua formação como leitores. Evidencia-se, assim, a necessidade de clareza quanto às diferenças significativas entre a vivência estética e a atividade educativa escolar, para que esta pesquisa não faça transposições imediatas e ilegítimas da reflexão de cunho estético realizada por Lukács e por Vigotski, para a reflexão no terreno de uma teoria da educação escolar.

A professora Rosemeri Birck, por sua vez, defende a importância dos conhecimentos artísticos na formação de professores no curso de Pedagogia constatando, porém, ser bastante rarefeita a presença desses conhecimentos nesse curso. Diante dessa constatação alguém poderia, de forma apressada e superficial, concluir que tal problema seria decorrente de uma concepção cientificista de formação de professores, que daria prioridade aos conhecimentos científicos em detrimento da arte. Essa mesma linha apressada e superficial de análise poderia também acrescentar que a pedagogia histórico-crítica daria sustentação a uma visão cientificista da formação de professores, já que essa pedagogia tem defendido a tese de que a escola tem por tarefa a socialização do conhecimento objetivo. O diagnóstico que aponta para o problema do cientificismo é carente de fundamento real em ambos os casos. No primeiro porque infelizmente não é uma suposta atenção maior aos conhecimentos científicos que se apresenta como obstáculo à presença da arte nos cursos de pedagogia. Infelizmente a mesma rarefação nos currículos desse curso notada no que se refere à arte também ocorre em relação aos conhecimentos das ciências da natureza e da sociedade que comparecem escassamente na formação de

pedagogas e pedagogos. No segundo caso porque sendo a pedagogia histórico-crítica uma teoria educacional marxista, seria no mínimo uma incoerência com os clássicos do marxismo o estabelecimento de um conflito entre a importância da ciência e da arte no processo de humanização. A professora Rosemeri Birck, porém, não se deixa iludir por esse tipo de caracterização superficial das causas do problema da precariedade da formação de pedagogos e pedagogas em relação à arte. Sabe que as raízes desse problema se encontram nas relações sociais capitalistas que criam enormes barreiras à socialização das expressões mais ricas e humanizadoras seja no campo da arte, da ciência ou da filosofia.

Vivemos em tempos difíceis, em que o obscurantismo ataca de forma particularmente agressiva cientistas, artistas, filósofos, professores, jornalistas, intelectuais de modo geral. Esses ataques empregam todo tipo de mentiras, calúnias, negação da realidade, pregando o fanatismo religioso, os preconceitos, o ódio, a atitude de guerra permanente, a caracterização do outro como o inimigo, a demonização de quem tenha posições divergentes em relação aos líderes obscurantistas etc. Nesse contexto, trabalhar com educação artística na formação de pedagogas e pedagogos não pode ser

visto apenas como a aquisição de um saber o que fazer nas aulas de educação artística com as crianças, por mais importante que isso seja. Trata-se de ampliar e aprofundar a presença da arte na vida das (os) futuras (os) professoras (es) de maneira a se produzirem catarses que gerem rupturas com o estado de letargia e anestesia que a cotidianidade da sociedade capitalista brasileira contemporânea tem produzido nas pessoas. O presente livro, organizado pela professora Rosemeri Birck, move-se por esse espírito. Cabe ao leitor, como acontece com qualquer livro, chegar às suas próprias conclusões sobre o quanto a obra que tem em mãos alcançou os objetivos almejados. Um objetivo, porém, com certeza será alcançado: o de fazer o leitor refletir sobre o papel da arte na formação das professoras e professores que educam a crianças em nosso País.

Introdução

A trajetória de 10 anos de trabalho na docência no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema à frente do componente curricular de Arte, me possibilitou compreender de forma ampliada a importância, tanto do ensino da Arte no processo de formação e humanização do professor pedagogo, quanto da preparação do professor pedagogo que atuará no ensino da Arte em escolas da Educação Infantil e da primeira fase do Ensino Fundamental.

Este livro,[2] ao tratar da Arte e do seu ensino na formação do professor pedagogo, tem por objetivo apresentar as atividades teórico-práticas desenvolvidas em turmas do referido Curso e em diferentes semestres letivos, sendo que a

2 O presente livro toma por base as reflexões realizadas na tese "Arte como conhecimento no curso de Pedagogia: ensino, formação e humanização", defendida em junho de 2019, no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" da Unesp.

sistematização das experiências didático-pedagógicas de ensino da Arte desenvolvidas é apresentada por meio de relatos.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFT, campus de Miracema, contempla dois componentes curriculares da área de conhecimento da Arte, quais sejam: *Arte e Educação* e *Fundamentos e Metodologias do Ensino da Arte e Movimento*. O primeiro oportuniza reflexões a respeito das diferentes concepções de Arte, da história da Arte, Arte e política, da formação estética e cultural, bem como, a função e importância da Arte para a formação e humanização. No segundo, são realizados estudos a respeito dos fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos para a formação docente em Arte e para o ensino da Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, linguagens artísticas, os conteúdos de Arte e seu ensino, a integração dos processos criativos, contextualização e análise.

A formação do professor pensador pedagogo é o mote do meu trabalho enquanto professora universitária. Através das disciplinas intento levá-los a compreender a Arte como conhecimento, como criação, da capacidade de inquietarmos diante da vida; a conhecer e experimentar as

diversas formas de organizações metodológicas das práticas escolares artísticas e estéticas, refletir sobre a Arte a partir dos seus elementos e linguagens – Artes Visuais, Dança, Teatro, Música – e estimular o ensino, a valorização, apreciação e a prática artística.

A Arte como conhecimento e criação se constitui em uma forma de expressão e manifesta a cultura produzida historicamente. Assim, possibilita, ao mesmo tempo, a expressão, a interpretação e a recriação da realidade. Eis sua importância na medida em que viabiliza o questionamento de determinados contextos sociais. Consideramos a Arte como forma de mediação para manifestar o pensamento e as ações de um grupo. Se a Arte quer cumprir sua função, deve tratar dos problemas essencialmente humanos e indicar caminhos possíveis no aprimoramento da formação e da humanização.

A reflexão a respeito da formação não se reduz a práticas pedagógicas, mas abrange também a compreensão do seu entorno, ou seja, ao tratar da formação docente se leva em consideração os fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos que estruturam a sociedade e que é indissociável do processo de formação.

É importante indicar que a formação humana se refere ao conceito de humanização, isto é, o processo de formação das qualidades humanas, da educação, de acordo com a perspectiva histórico-cultural,[3] que compreende que o sujeito necessita ser humanizado, visto que os fatores genéticos não são suficientes para tal, e o processo de humanização ocorre fundamentalmente por meio das interações sociais.

A perspectiva teórica que dá sustentação à prática pedagógica diz respeito à pedagogia histórico-crítica, por se revelar numa possibilidade de oferecer aos acadêmicos um trabalho pedagógico que consiste em aprender criticamente o conhecimento científico, ao envolvê-los na aprendizagem significativa dos conteúdos da Arte. Desse modo, os conteúdos e os procedimentos didático-pedagógicos são estudados nos encadeamentos que mantêm com a prática social dos alunos.

A presente obra está estruturada em quatro capítulos. O primeiro explicita a conceituação de Arte, sua função social, o ensino da Arte e sua importância enquanto área de

3 O principal representante da teoria histórico-cultural foi o psicólogo soviético Lev S. Vygotsky que, amparado em conceitos marxistas, afirma que o indivíduo se constitui como tal, principalmente pelas interações sociais (VYGOTSKY; COLE, 1998).

conhecimento para a formação e humanização do sujeito, bem como contempla as discussões acerca da legislação em Arte e da pedagogia histórico-crítica enquanto perspectiva teórica adotada no processo de ensino nas disciplinas do Curso de Pedagogia.

No segundo capítulo damos destaque aos dados da pesquisa de campo desenvolvida no doutorado que nos revelam sucintamente: a percepção do egresso sobre Arte e as lacunas de formação por eles percebidas, ao atuarem como professores de Arte, e a percepção dos acadêmicos sobre a Arte e sua expectativa quanto às disciplinas de Artes a serem cursadas. Esses elementos foram importantes para justificar a necessidade de repensar a formação docente em Arte e propor alternativas de ensino. Damos destaque, também, ao papel das universidades em oportunizar a construção de um conhecimento cultural que compreenda o sujeito como um ser social e político.

O terceiro capítulo trata da frequentação aos espaços de cultura e Arte, do acesso às mais variadas formas de expressão artística, por meio das disciplinas de Artes. A partir da possibilidade de conhecer e apreciar a Arte são apresentados relatos dos acadêmicos que, tanto na condição de expectador, quanto de espectador, revelam que a amplitude de experiências

estéticas por meio das diversas modalidades artísticas tem contribuído para a formação do pedagogo em Arte.

O quarto capítulo está composto por quatro artigos que versam sobre as linguagens em Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Os textos são produções de professores pesquisadores da área, convidados a ministrar oficinas de Arte na disciplina de Fundamentos e Metodologias do Ensino da Arte e Movimento (FMEAM), no segundo semestre letivo de 2019. Os artigos trazem reflexões teórico-práticas, descrevem a respeito das experiências com as diferentes metodologias de ensino para as linguagens e da importância da Arte para a formação do professor pedagogo.

À guisa de conclusão contempla relatos dos acadêmicos a respeito do aprendizado em Arte proporcionado pelas diversas atividade teórico-práticas da disciplina de FMEAM no segundo semestre letivo de 2019. Nessas atividades estão contemplados, principalmente, os estudos dos textos, a participação nas oficinas e o aprendizado obtido a partir das atividades práticas desenvolvidas com crianças da primeira fase do ensino Fundamental em uma escola municipal de Miracema do Tocantins.

1

Arte, formação e humanização

A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo .

(MARCUSE, 2013)

A INTENSIDADE DA ARTE

Compreende-se a Arte como criação humana e como forma específica de conhecimento produzido pelos sujeitos ao longo do tempo em diferentes espaços e em diversas culturas, trazendo respostas a diversas perguntas elaboradas em algum contexto histórico. Ao tratar da formação cultural humana, a partir da Arte, observa-se que ela possui um propósito, que se

modifica na medida em que se modificam os sujeitos historicamente inseridos.

Desse modo, parte-se da concepção de que toda atividade artística está em diálogo com a cultura, seja essa recente ou antiga. A Arte é criada e recriada e sua compreensão não pode ser dissociada da realidade histórica. Assim, se vemos na Arte uma forma que possibilita refletir o contexto social, é, também, uma interpretação dessa realidade. As produções artísticas são o reflexo da consciência histórica da humanidade, fruto da sensibilidade humana desenvolvida historicamente (COSTA, 2001).

A Arte é a manifestação cultural dos sujeitos, uma forma de revelar e registrar o conhecimento que trata das impressões, sensações, percepções e sentimentos propriamente humanos. Pela Arte, se materializa a compreensão do mundo, uma vez que ela representa uma dada realidade, um contexto, revela a dor, a angústia, o prazer, a paz, a certeza e outras impressões próprias do ser humano. As formas de manifestação artística ocorrem por meio de imagem, de gestos, de registros pictóricos, de movimento corporal, de produção sonora, etc.

Nessa acepção, a Arte é uma criação humana tão importante quanto às demais realidades, conforme Kosik (2002).

> A poesia não é uma realidade de ordem inferior à economia: também ela é do mesmo modo realidade humana, embora de gênero e de forma diferentes, com tarefas e significado diferentes. A economia não gera a poesia [...]: é o homem que cria a economia e a poesia como produtos da práxis humana (KOSIK, 2002, p. 121).

A Arte se constitui em uma dimensão da vida humana e é percebida pelos sentidos. Conforme Scherer (2016), ela é vivenciada pelos sujeitos entre cores, tons, sons e cenários, em suas experiências coletivas e individuais. Os sentidos são provocados por meio da música, de uma pintura em tela, de uma obra literária, de uma peça teatral, etc. Assim, a Arte se manifesta de diversas formas e apresenta inúmeras possibilidades ao reconectar a separação entre aparência e a essência dos fenômenos da sociedade (SCHERER, 2016).

Segundo Fischer (1977), a "verdadeira" Arte defende a integridade humana contra as tendências que a atacam:

> Numa sociedade em decadência, a arte, para ser verdadeira, precisa refletir também a decadência. Mas, ao menos que ela queira ser infiel à sua função social,

> a arte precisa mostrar o mundo como passível de ser mudado. E ajudar a mudar (FISCHER, 1977, p. 58).

Através de suas inúmeras formas de expressão, a Arte oportuniza o sujeito a encaminhar um pensamento que carrega em si a capacidade de refletir sobre a vida cotidiana. Nessa perspectiva, Scherer (2016) aponta que a Arte provoca uma forma privilegiada de cognição pelos sentidos, uma vez que:

> Uma letra cantada por meio de um ritmo que joga luz em nossos pensamentos, uma cena interpretada que nos remete às mais diversas formas de opressão que vivenciamos no cotidiano, um retrato que mexe com nossos sentidos, possibilitando perceber o que antes estava obscuro. A arte possui a capacidade de, ao mexer com os sentidos, provocar o pensamento, levando à reflexão do contexto no qual os sujeitos estão inseridos (SCHERER, 2016, p. 53).

É nesse sentido que a Arte apresenta várias possibilidades de compreensão da realidade no momento que provoca a reflexão. Revela-se numa maneira de apreensão das condições reais de existência, portanto, de mudança. Assim, é compreendida como constituinte de uma forma de expressão cultural, que oportuniza o ser humano a constituir a sua totalidade, de modo que se desenvolva não de forma

fragmentada, mas em conexão com outros sujeitos que buscam a criação de uma consciência que leve a compreensão do seu cotidiano, a sua realidade (SCHERER, 2016). O papel da Arte se faz continuamente nos movimentos dinâmicos e contraditórios da vida e nos encaminha a compreender o real.

Pela Arte se descreve os sentimentos, relações e condições que se passam com os seres humanos e que, fora dela, podem ficar ocultados à primeira vista (FISCHER, 1977). A Arte "fornece sempre um quadro do conjunto da vida humana, representando-a no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento" (LUKÁCS, 2010, p. 26). Ao se coincidir com a própria realidade social, a Arte representa um importante instrumento para mudá-la, visto que carrega consigo a capacidade de transformar e humanizar a realidade.

Ao observar o quadro *O Grito,* de Edvard Munch, de 1893, ao mesmo tempo em que o artista deseja, possivelmente, representar, por exemplo, nos olhos esvaziados e sem direção, a falta de perspectiva de vida do sujeito contemporâneo, ele também consegue capturar a realidade do instante por meio da sensibilidade que se materializa. Nessa obra, o artista consegue expor um momento da totalidade social, e essa é a função da Arte. Como expressão cultural, como patrimônio imaterial e por

constituir-se como uma dimensão da vida humana, seja pela música, pela dança, pelo teatro, pela poesia, pelas artes visuais e por outros modos de manifestação, a Arte desperta, por meio dos sentidos, o pensamento, provocando uma transformação no ser humano de forma individual e coletiva.

Consideramos que a Arte contém elementos que colaboram com o processo de humanização. Ao assistir a uma peça teatral de Shakespeare (1564-1616) ou ao se deparar com imagens do Museu do Holocausto de Curitiba,[4] mesmo que não tratem de sua realidade imediata, os sensibiliza. Essa sensibilização ocorre porque é humana, porque diz aos sujeitos do passado, de hoje e do amanhã, vidas essas que pensam, agem, sentem e, principalmente, convivem em sociedade. Em síntese, "a resposta de Lukács é que a arte liga o percurso da vida individual ao percurso histórico da humanidade" (DUARTE, 2016, p. 78-79).

4 "Curitiba foi a primeira cidade do Brasil, e por muitos anos a única, a ter um espaço cultural dedicado à memória das vítimas do holocausto, na Segunda Guerra Mundial. É o Museu do Holocausto, um espaço interativo, que conta a história da guerra através da história das vítimas e dos sobreviventes do regime nazista" (MUSEU..., 2019).

Portanto, a Arte, ao contribuir com o processo de formação e humanização, por conter em si elementos que formam os sujeitos, dando unidade entre a vida individual e o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, nos leva a compreender que a sua função, ao estar contemplada nas propostas de formação do pedagogo, pode essencialmente contribuir para um fazer pedagógico humanizado.

A ARTE A SER ENSINADA

Refletir sobre Arte e seu ensino é fundamental na medida em que esta área do conhecimento se constitui em um componente obrigatório no currículo da Educação Básica, mas, principalmente, por sua importância na formação humana. Desse modo, para Smith (2005), não basta que a Arte seja analisada como um assunto apenas do currículo, mas deve haver também preocupação com a qualidade da educação e do seu ensino.

> Com isso queremos dizer que a arte merece estudo como um assunto particular, como um assunto que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas. A arte, como uma das realizações humanas, cujo poder tem sido salientado desde a Antiguidade e cuja força é particularmente atestada por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-la, exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo (SMITH, 2005, p. 98).

Nessa diretriz, Coli (1995) enfatiza que a Arte se encontra relacionada à nossa capacidade de admiração, e essa atitude ocorre diante do que a sociedade produz como cultura. O autor acrescenta, ainda, que "a viagem ao mundo da arte não 'melhora' nossa relação com nosso mundo [...], transforma essa relação, tornando-a mais complexa, mais rica" (COLI, 1995, p. 111).

Através da Arte os sujeitos podem compreender as condições reais de existência, de uma forma mais crítica, representando-a sensivelmente e trazendo à tona sua verdadeira essência. Nesse sentido, a Arte possibilita a expressão e a criação da realidade, conforme vemos em Konder (2013), a seguir:

> Admitido o valor cognoscitivo da arte, seremos forçados a concluir que ela proporciona um conhecimento particular que não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do real. Se renunciamos ao conhecimento que a arte – e somente a arte – pode nos proporcionar, mutilamos a nossa compreensão da realidade (KONDER, 2013, p. 25).

Ao consideramos que a dimensão estética não sobrevém somente do campo da Arte, outras áreas do

conhecimento são importantes nos processos formativos. Ou seja, a formação humana ocorre na medida em que mundo das ciências, da filosofia e da Arte integram o cotidiano do ser em formação. Mas, no campo artístico, com a poesia, a música, as pinturas ou as cenas de um filme, se oportunizam o despertar da sensibilidade para os fenômenos humanos, seja bela ou trágica, tranquilizadoras ou inquietantes, pois revelam facetas e características próprias de cada ser humano. A formação ampla, sensível, rigorosa, crítica e principalmente inconclusa deve ser a meta dos espaços próprios de formação.

A Arte se constitui em uma área do conhecimento, por apresentar conteúdos específicos – História da Arte, Estética, Arte e Política e Produções Artísticas – e o seu ensino. Portanto, a Arte está ligada à História da Arte, da Educação e da criança, de acordo com as propostas curriculares contemporâneas.

Nessa diretriz, parte-se da premissa de que os cursos superiores devem promover a formação do professor de forma que possa compreender os aspectos históricos, sociais, culturais e organizacionais, próprios da sociedade e vinculá-los às diferentes áreas do conhecimento, bem como ao que se refere ao ensino da Arte.

O ensino da Arte tem, na compreensão de Almeida (2010), dupla função, sendo conservador, no sentido de resguardar e de preservar, quando esse conhecimento é ensinado a outro, e esse, por sua vez, ensina aos próximos e assim por diante. Entretanto, para que esse movimento ocorra, é preciso primeiramente aprender os conhecimentos artísticos. Por outro lado, o ensino da Arte exige, requer e provoca mudanças, pede o novo e transforma. "Por isso, ensinar faz parte de um processo que nos remete ao passado e ao futuro, à eternidade" (ALMEIDA, 2010, p. 16).

É importante destacar que o ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha a um deslocamento mecânico de conhecimentos, como enfatiza Duarte (2016):

> O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade do conhecimento do mundo sistematizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (DUARTE, 2016, p. 59).

Portanto, o conhecimento não sai dos livros ou da cabeça do professor, se transfere para a mente do aluno, e "o professor não produz o conhecimento que ensina a seus alunos; o que o professor produz é o ensino desse

conhecimento" (DUARTE, 2009, p. 475). Na forma de ensino adotado pelo professor (consciente dessa proposta ou não) está subentendida sua compreensão de Arte, de educação e de mundo. Eis o que diz Duarte (2016):

> A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si [...]. Ensinar conteúdos escolares [...], é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar (DUARTE, 2016, p. 95).

Desse modo, "os modelos de ensino reproduzem a visão de mundo dos professores que os adotam" (ALMEIDA, 2010, p. 33). Na proposta do modelo contemporâneo, há uma mudança paradigmática no ensino da Arte, segundo Iavelberg (2014):

> O ensino de arte está ligado à história da arte, da educação e da criança. As teorias e práticas em sala de aula são fruto de ideias, do contexto político e social de cada época, portanto, ensinar aos professores a história do ensino da área de arte na educação escolar é importante para conscientizá-los sobre o valor da memória e da origem das propostas curriculares contemporâneas (IAVELBERG, 2014, p. 54).

A construção dessa noção histórica, no processo de formação do sujeito, é fundamental, pois pode representar

uma ponte entre o que a escola propõe como ensino e a vida em sociedade, propiciando ao aluno uma compreensão do todo, ou seja, de si como um sujeito histórico que, ao criar, se reconhece e compreende melhor a sociedade em que vive.

Toda forma de ensino que pretende contribuir significativamente com a formação e com a ampliação da compreensão do todo necessita que seus conteúdos sejam contextualizados. Nesse caso, a produção social e histórica da Arte precisa ser contextualizada, segundo Iavelberg (2014):

> Contextualizar é situar as criações no tempo e no espaço, considerando o campo das forças políticas, históricas, sociais, geográficas, culturais, presentes na época da realização das obras. O temperamento do artista e sua trajetória pessoal também são fatores indispensáveis para poder conhecer estilos e poéticas (IAVELBERG, 2008, p. 10).

Nesse movimento que visa proporcionar a ampliação da compreensão da totalidade, a atividade educativa e a vivência estética não transformam diretamente a sociedade e o indivíduo. Porém, ambas "podem exercer uma influência decisiva seja na transformação da sociedade, seja na da vida do indivíduo" (DUARTE, 2010c, p. 155). Contudo, no processo de humanização, é preciso salientar, concordando com Assumpção (2018), que a Arte não é um artifício automático de

humanização, mas pode significar uma mola propulsora nesse processo. Eis o que diz Heller (1994 *apud* Duarte 2010b):

> A arte por si só não pode humanizar a vida; porém, quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e a dos demais também em outros níveis – o nível político, moral etc. –, a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação (HELLER, 1994, *apud* DUARTE, 2010c, p. 155).

Tendo em vista a necessária formação e humanização do professor, eis o que dizem Barbosa, Miller e Mello (2016):

> O processo de humanização acontece com a apropriação, pelo homem, da experiência sócio-histórica. Os conhecimentos que são adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e das propriedades humanas vão-se acumulando ao longo do processo histórico vivido pelos homens e são transmitidos de uma geração a outra. Essas aquisições são fixadas em produtos da atividade humana, cristalizam-se como objetivações resultantes da ação do homem sobre a natureza ou algum produto deixado pelas gerações anteriores. Nesse movimento, o homem transforma seu meio e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo (BARBOSA; MILLER; MELLO, 2016, p. 9).

Nesse processo de humanização, há uma relação mediada entre a vivência estética e a atividade educativa, na

medida em que a atividade educativa requer a mediação do professor na relação entre o aluno e o conhecimento científico, o artístico e o filosófico.

LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA ARTE

No contexto da Constituição Brasileira de 1988, em um espaço político novamente democrático, foi aprovada a LDB de 1996, Lei nº 9.394, que estabelece a liberdade de ensinar, divulgar, aprender e pesquisar Arte. O Projeto de Lei nº 7.032-B de 13/07/2010 altera os parágrafos 2º e 6º da Lei anteriormente citada: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos."

Quanto ao lugar que a Arte ocupa, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2006, p. 2), o pedagogo estará apto a: "[...] ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano." A Lei nº 13.278/2016 estabelece a obrigatoriedade das quatro linguagens no currículo dos diversos níveis da educação básica, na qual se lê: "As artes

visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular" (BRASIL, 2016). Consideramos, portanto, de grande relevância oportunizar aos acadêmicos do Curso de Pedagogia oficinas pedagógicas referente às quatro linguagens da Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – visando uma formação que os aproxime das linguagens sempre relacionadas à teoria.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais claro e compreensível o momento em que as discussões e medidas tomadas em relação à formação docente, como resultado das políticas educacionais no âmbito das políticas públicas, estão envoltas e expressam as contradições próprias da sociedade. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000),

> O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários [...]. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 9).

Cruz (2011) destaca que, até à primeira metade do século XX, para o processo de formação do professor, a ênfase estava no conhecimento teórico, na perspectiva de formar o "pensador em educação", e o pensar se dava a partir dos

clássicos da educação. A partir desse período, segundo a autora, é perceptível na formação do professor a perda sintomática de densidade teórica; ressalta ainda que, ao longo dos anos, ocorreu a secundarização de estudos dos clássicos da educação e, cada vez mais, os alunos se caracterizaram pelo pouco conhecimento cultural.

Evidencia-se a troca da formação pela informação. Os conteúdos esvaziaram a dimensão política e humana e, ao serem propostos na esfera do imediatismo, a história se perde. Segundo Duarte (2010a),

> Trata-se da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Segundo essa perspectiva, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação (DUARTE, 2010a, p. 35).

O educador perdeu também a noção da importância do saber historicamente construído e do exercício da reflexão. Nesse sentido, Duarte (2010a) aponta que:

> O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da

> humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana (DUARTE, 2010a, p. 38).

Entretanto, em função da formação deficitária do professor pedagogo, dando destaque ao campo da cultura e das Artes, torna-se necessário e fundamental intensificar a qualidade da formação cultural do professor, segundo Iavelberg (2008):

> A formação cultural é imprescindível, porque a aprendizagem ocorre a partir da assimilação ativa do aprendiz sobre os objetos do conhecimento, cuja fonte principal é a produção sócio-histórica de conhecimento nas distintas culturas, ou seja, na produção cultural contemporânea e histórica nos âmbitos regional, nacional e internacional (IAVELBERG, 2008, p. 55).

A defesa da importância da formação cultural do professor no aprimoramento e na ampliação, visando uma formação intelectual do educador, é defesa de vários autores.

Essa formação ocorre em vários espaços, pois, "[...] as diferentes práticas culturais vivenciadas pelos professores fora da escola também constituem os saberes docentes" (CASTRO; MANO; PEREIRA, 2011, p. 539).

Portanto, mesmo com toda pressão que há na legislação, na literatura e nos debates acerca da ênfase e valorização de se aprender a partir da reflexão sobre a prática e dos relatos de experiência, é imprescindível adotar a proposta de Lanier (2005) sobre a necessidade dos programas de Arte-Educação trabalharem com a "[...] arte como meio de clarificar os modos pelos quais o mundo social, econômico e político atua e como isso pode ser incrementado. Isso significa, naturalmente, a arte a serviço da responsabilidade social" (LANIER, 2005, p. 44-45).

Portanto, a formação do pedagogo em Arte necessariamente precisa ocorrer em nível superior, densa e construída a partir de um aparato científico, artístico e cultural e da assumência do poder público para com suas responsabilidades no campo da educação em geral.

Como a educação e a formação de professores é um campo contraditório e em disputa, Smith (2005, p. 100) enfatiza que: "Os contextos, no entanto, não devem ser definidos

casualmente. Um currículo de excelência está comprometido com a aprendizagem sequencial." Assim, o aprendizado sequencial e sistemático se justifica.

> [...] o aprendizado das artes deve observar sequência de estudos proporcionais sobre história, apreciação, atividades em ateliês, atividades de estudos e atividades culturais. [...] [O] aprendizado sequencial se justifica pela necessidade de construirmos sistematicamente uma sensibilidade estética e um ambiente sensível no qual possamos agir e refletir em relação à experiência contida nos trabalhos de arte (SMITH, 2005, p. 100-101).

Dessa forma, o aluno estará preparado para desenvolver, por meio da Arte, a apreciação, a percepção e a crítica. "[Por] ter passado por uma tal sequência de estudos, os alunos devem estar preparados para engajar-se no mundo artístico com certo grau de autonomia [...], em níveis compatíveis com seu aprendizado" (SMITH, 2005, p. 101). Assim, é importante o conteúdo curricular ser pensado e vivenciado no processo de formação.

Trabalhar os conteúdos de forma contextualizada, possibilita evidenciar aos acadêmicos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os sujeitos conduzem sua vida de trabalho e nas relações sociais. Consequentemente,

os conteúdos reúnem diversas dimensões culturais, históricas, artísticas, educacionais e são apreendidos no processo de ensino e aprendizagem.

A pedagogia histórico-crítica, em seu fazer pedagógico, permite compreender os conhecimentos em suas diversas faces dentro de um todo maior. O conteúdo é apreendido não de forma linear, mas em suas contradições. "Assim, cada parte, cada fragmento do conhecimento só adquire seu sentido pleno à medida que se insere no todo maior de forma adequada" (GASPARIN, 2002, p. 3).

Nessa perspectiva, a educação é entendida de forma ampla, não se limitando à educação escolar. De acordo com Assumpção (2018), essa corrente pedagógica possui uma importância fundamental na medida em que possibilita passagens a formas cada vez mais conscientes da convivência em sociedade, e o processo de humanização ocorre, portanto, a partir da capacidade consciente dos seres humanos em se apropriar da humanidade já produzida.

> Cabe à escola a função de promover a humanização dos indivíduos que por ela passam, produzindo em cada um deles, guardadas as suas especificidades, a humanidade que vem sendo edificada, coletivamente, no decorrer da história. E o professor fará isso por meio do seu ensino sistemático dos conhecimentos

> acumulados, como é o caso dos conteúdos e formas necessários para a fruição e produção de obras artísticas (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 25).

No processo de apropriação dos conteúdos, por meio da mediação, a transformação cognitiva ocorre pelo fato de que o aluno se apropria de conhecimentos novos de maneira cada vez mais sistematizada e aprofundada, segundo Assumpção (2018).

> Para a pedagogia histórico-crítica os conteúdos selecionados para integrarem os currículos devem ser aqueles que possibilitam a emancipação humana, aqueles que produzem a humanização do indivíduo, enfim, aqueles que proporcionam ao educando a catarse[5] (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 128).

A transformação efetiva da consciência – o processo catártico – apontada como um momento do método da pedagogia histórico-crítica, no ensino da Arte, é altamente

5 Para Saviani (2005, p. 72), catarse é: "[...] o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor."

relevante, pois "mostra o potencial das obras de arte para produzir nos indivíduos uma compreensão mais aprofundada da realidade, considerando seus aspectos contraditórios" (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 126-127).

A formação do pedagogo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica está vinculada à compreensão do trabalho educativo como "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2011, p. 13). Portanto, cabe à escola promover a humanização dos sujeitos, gerando em cada um a humanização historicamente construída, e cabe ao professor fazê-lo "[...] por meio do seu ensino sistemático dos conhecimentos acumulados, como é o caso dos conteúdos e formas necessários para a fruição e produção de obras artísticas" (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 25).

É papel das Instituições de Ensino Superior (IES) oportunizar a construção de conhecimento cultural que leve a compreensão do sujeito como um ser social e político. Portanto, a seleção dos conteúdos pedagógicos, que efetivamente contribui para a formação, é aquela que contempla descobertas relevantes e que permite conhecer a Ciência, a Filosofia e a Arte.

2

As lacunas na formação do egresso e a expectativa do acadêmico

Na pesquisa do doutorado desenvolvida entre 2016 a 2019, buscou-se compreender a percepção da Arte para os acadêmicos e egressos de dois Cursos de Pedagogia[6] no intuito de desvelar a concepção teórico-prática do ensino da Arte na política de formação do professor-pedagogo. Neste livro, no entanto, damos destaque a alguns dados da pesquisa de

6 Nas instituições selecionadas para a pesquisa, interessou-se desvelar o ensino da Arte na formação do professor-pedagogo nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Na pesquisa empírica, com o propósito de coletar dados, foi aplicado, no primeiro semestre de 2018, um questionário semiestruturado. A escolha por esse instrumento justificou-se por entender que ele possibilitaria aos participantes manifestarem-se de forma livre e espontânea. Participaram da pesquisa 29 acadêmicos e 18 egressos.

campo que revelam sucintamente: a percepção do egresso sobre Arte e as lacunas de formação por eles percebidas, ao atuarem como professores de Arte, e a percepção dos acadêmicos sobre a Arte e sua expectativa quanto às disciplinas de Arte a serem cursadas.

Os participantes da pesquisa se constituíram em dois grupos: egressos e acadêmicos de Cursos de Pedagogia. Do primeiro grupo foram considerados inicialmente como participantes todos os egressos dos Cursos e, no segundo grupo, dos acadêmicos regularmente matriculados, interessaram para a pesquisa empírica uma turma dos Cursos de Pedagogia de duas instituições, uma privada e outra pública, que ainda não havia cursado a(s) disciplina(s) de Arte.

PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE FORMAÇÃO EM ARTE

Dentre os egressos dos Cursos de Pedagogia, 50% revelaram que os conhecimentos adquiridos em Arte advêm da "*formação nas disciplinas de Arte na graduação*"[7] e, em grau menor, do "*acesso a eventos e espaços culturais*". A partir

7 As respostas dos participantes estão delineadas ao longo do texto e escritas em itálico.

dessas informações, é possível afirmar que as instituições de ensino são o *lócus* de formação no campo da Arte para os egressos, uma vez que a maioria dos participantes da pesquisa teve contato e aproximação com a Arte em seus processos de escolarização. Acerca desse contato durante o Curso Superior, um participante afirmou que "*o que eu aprendi sobre o ensino de artes foi decorrente do que me foi ensinado na faculdade, o que foi de grande importância para a escolha do tema de minha monografia*".

No caminho da formação da maioria dos egressos, a compreensão da Arte se constitui "*numa forma de impulsionar a imaginação e a criatividade*" e também a compreendem como sendo o "*desenvolvimento de habilidades: desenho, pintura e coordenação motora*". A partir dessa compreensão, complementam que dão importância à Arte para a formação das pessoas, pois esta "*contribui para o processo educativo e humanizador do indivíduo*".

Ao considerar que todos cursaram ao menos uma disciplina de Arte durante a graduação e, ao menos 80% dos egressos já ministrou aulas de Arte na escola, estes apontam que, entre as lacunas deixadas na formação em Arte, está a necessidade de "*um currículo mais flexível visando intensificar as atividades práticas voltadas à qualificação e adaptação ao*

trabalho", e principalmente "*uma ênfase maior nos estudos sobre a cultura local e regional*".

As formas de acesso à cultura foram negligenciadas, em sua maioria, tanto durante o curso de graduação em Pedagogia, quanto posteriormente. Na pesquisa constatou-se que a frequência aos espaços de cultura por parte dos egressos, das duas instituições, é ainda menor que dos acadêmicos. Em uma das instituições o acesso aos espaços de culturais e artísticos é extremamente precária, pois 90% deles nunca visitou um museu, nunca foi ao teatro e nunca foi ao cinema.

A realidade imediata da maioria da população dos países de capitalismo periférico, como é o caso brasileiro, está às voltas com a satisfação das necessidades imediatas de sobrevivência, pelo que há uma possibilidade muito remota de acesso à ciência, à Arte e aos bens culturais (COSTA, 2001).

Diante desta realidade, pode-se dizer que a maioria dos professores que atuam na disciplina de Arte na educação básica não tem o hábito de frequentar esses espaços, assim suas experiências culturais não se distinguem das dos seus alunos, logo, compartilham a mesma falta. Constata-se, portanto, que a formação desses professores esteve distanciada dos espaços de cultura, o que revela que a formação e a

humanização, tão necessárias para o educador como um sujeito político e mediador, está comprometida e esvaziada.

É papel da universidade oportunizar a construção de um conhecimento cultural que compreenda o sujeito como um ser social e político. Os dados acima indicam que uma parcela significativa de pedagogos se encontra distante dos espaços que possibilitam a apropriação e formação cultural, isto é, o acesso a bens culturais. O campo cultural é um dos grandes instigadores do desenvolvimento educacional e impulsiona compreender o contexto socioeconômico de maneira crítica e abrangente.

> Se professores da educação básica raramente leem ou vão ao cinema, teatro, salas de concerto ou exposição de artes visuais como podemos esperar que sejam capazes de proporcionar aos seus alunos experiências estéticas que nunca passam '[...] sem deixar marcas em nosso comportamento [...]'? (VYGOTSKY, 2004, p. 234). Se as barreiras simbólicas são o fator preponderante que impede alguns segmentos da população, dentre eles os professores, de consumir determinados bens culturais, urge rever os currículos de formação para a docência, e, também, implementar políticas públicas voltadas para a formação cultural e criativa dos docentes (CASTRO; MANO; FERREIRA, 2011, p. 553-554).

Observamos, por um lado, no posicionamento dos participantes da pesquisa com relação à constatação de que as disciplinas na área da Arte ofertadas nos Cursos de Pedagogia orientaram para uma formação técnica específica em uma dessas linguagens: música, teatro, dança e artes visuais e, também, destacam que o estudo da Arte proporcionou uma formação essencialmente prática, visando o trabalho docente na educação básica.

Por outro lado, em torno de 70% dos egressos indicaram que a formação artística propiciou a "*ampliação da compreensão de mundo, a formação política-cultural, modificando o agir na família, na escola e na comunidade local*". Como afirma Fischer (1977), em uma sociedade em decadência, a Arte deve revelar suas causas e, ao mesmo tempo, carrega a capacidade de tentar mudar. Entretanto, para que o agir do sujeito consigo mesmo e em sociedade seja mais humanizado, a formação político-cultural deve ser intensificada na formação acadêmica do pedagogo.

A formação do professor pedagogo deve privilegiar o acesso ao saber produzido historicamente, conhecimento esse que deve ser resgatado e valorizado no interior da escola, pois é a chave para que se tenha uma formação mais politizada e

crítica sobre os rumos que a sociedade vem tomando, visto que é nela que o pedagogo irá atuar.

Por fim, sabemos que a Arte pode não propiciar de modo espontâneo a humanização, mas carrega em si a possibilidade de provocar e oportunizar esse processo, e o espaço de formação representa, para a maioria dos egressos, o principal elo entre os pedagogos e a Arte, visto que, fora desse lugar, durante a escolarização e no Ensino Superior, a possibilidade de humanização pela Arte é quase nula.

O *lócus* de formação do professor deve ser o espaço em que tal diretriz seja questionada de forma veemente e não reproduzida, uma vez que se compreende que o papel do professor não deveria ser o treinamento do trabalhador da educação ou de outras profissões, mas deve servir para contribuir para a formação e humanização dos diferentes sujeitos.

ACADÊMICOS E A EXPECTATIVA COM A ARTE

Os dados da pesquisa revelam que é possível considerar que 91% do total de participantes demonstram interesse ou muito interesse pela disciplina de Arte. Nesse sentido, não houve manifestação de total desinteresse, mas de

reconhecimento. É importante pontuar que o conhecimento necessário para ser professor é uma dimensão fundamental no processo de formação, em especial na apropriação da cultura produzida historicamente.

Verificou-se que a escola se revela como importante *lócus* de formação no campo da Arte, uma vez que a maioria dos participantes teve contato e aproximação durante o seu processo de escolarização. Mas, em meio a esta constatação observou-se também que "*quase não teve aulas de arte na formação inicial*". A compreensão que indicam ter sobre Arte caminha no sentido de "*imaginação e criatividade*", como "*expressão da cultura dos povos nos mais diversos tempos e espaços*", ou ainda de "*desenvolvimento de habilidades: desenho, pintura e coordenação motora*".

Ao se manifestarem sobre a importância da Arte para a formação do sujeito, houve a indicação de que a Arte é importante, mas "*pouco influencia na vida dos indivíduos no âmbito social*" ou que é importante "*em especial, para a classe artística*". Apesar do percentual de adesão a esses modos de ver a Arte não serem tão expressivos, chama à atenção e nos leva a pensar que a universidade, enquanto espaço de produção do saber e de humanização, no processo de formação do

professor nos Cursos de Pedagogia, especialmente nas disciplinas de Arte, é necessária para a compreensão dessa área de conhecimento e de seu papel fundamental na vida de todos, na medida em que esse saber interfere em suas vidas.

Por outro lado, sobre a Arte, a maioria indicou "*ser importante, pois contribui para o processo educativo e transformador do indivíduo*" e, em menor proporção, sugerem "*ser importante na medida em que contribui para o desenvolvimento de habilidades: pintura, desenho, coordenação motora e a socialização*". Logo, aos acadêmicos cabe ensinar que a Arte se constitui "[...] como uma dimensão da vida humana, presente em todos os sujeitos na sua capacidade criadora, possibilitando o pensar crítico, uma vez que tem o potencial de iluminar os sonhos dos sujeitos e ajudar a concretizar tais sonhos" (SCHERER, 2016, p. 57-58).

Sendo assim, a Arte na perspectiva da formação do sujeito, deve ser estendida a todos e a cada um. Além disso, ao compreendê-la como um elemento que opera diretamente sobre o sujeito, é também "o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas, no seu intercâmbio social com a natureza" (LUKÁCS, 1978, p. 296) e que age em um movimento de mediação entre o sujeito e a vida social.

Na defesa de uma política de formação cultural que assegure aos professores acesso às mais variadas formas de expressão artística, buscou-se conhecer a prática de participação dos acadêmicos em atividades culturais, tais como em museus, teatros, cinema, exposições de arte, espetáculos de dança, etc. Esses dados revelam baixo índice de frequência a espaços culturais, o que é alarmante, pois 95% dos alunos de Pedagogia nunca visitou um museu, 83% nunca apreciou uma exposição de arte, 84% nunca assistiu a um concerto musical, 83% nunca foi ao teatro, 61% nunca foi ao cinema e 50% nunca prestigiou um espetáculo de dança.

Na academia há um consenso quanto à necessidade de possibilitar acesso e sensibilizar os sujeitos para a cultura. Porém, diante do quadro que se delineia a partir dos dados coletados na pesquisa do doutorado, no que diz respeito ao acesso aos espaços de cultura, fica explícito que essa realidade não é nada animadora. Nessa acepção, Smith (2005) enfatiza que, em vez de falar em imposição ou supressão de interesses, deve-se possibilitar o acesso à cultura e sensibilizar os sujeitos. A cultura se constitui, conforme o autor, naquilo

> [...] que tem a capacidade não apenas de intensificar sua experiência, mas também de ampliar o âmbito do conhecimento humano, não é nem esnobe, nem autoritário, nem elitista. Ao contrário, deseja-se para a

> **grande maioria** o que até agora tem sido o privilégio de uma **minoria** (SMITH, 2005, p. 107 - grifo nosso).

Assim, é preciso um compromisso de todos os sujeitos envolvidos com a educação para promover a formação e a humanização a partir do conhecimento, sobretudo nos cursos de formação de professores. A possibilidade de experienciar a Arte e de apreciá-la se constitui na possibilidade de intensificar e ampliar o conhecimento, a visão de mundo e a existência humana (SMITH, 2005). Tal compromisso não pode ser negligenciado.

A Arte possui uma importante função social no que tange ao enfrentamento das questões da vida, de compreensão de mundo e formação político-cultural, mas não é acessível a todos. "A arte, essa dimensão de vida humana, fica disponível a somente alguns eleitos, que têm capital para comprar a 'mercadoria arte', que passa a ser vista pela sociedade como expressão das elites feitas para as elites" (SCHERER, 2016, p. 60).

A respeito da expectativa acerca da contribuição das disciplinas de Arte na formação acadêmica, mais de 70% dos acadêmicos apontaram para a alternativa de "*intensificar a criatividade e criticidade*" bem como a de "*ampliar a compreensão de mundo, a formação política-cultural e*

modificar a forma de agir na família, escola e comunidade local". Esses dados revelam que os alunos desejam também uma formação emancipatória. Heller (2008, p. 42) afirma que a Arte produz "objetivações duradouras", e que o reflexo artístico rompe com a tendência espontânea do pensamento cotidiano, o que provoca diversas formas de elevação do pensar para além da vida cotidiana. Assim, pode-se assegurar que a Arte, por meio de suas inúmeras formas de expressão, oportuniza ao sujeito o exercício da reflexão e carrega em si a capacidade de pensar sobre a vida, interferindo no modo de agir no meio social.

A partir das constatações aqui apresentadas, em especial, das *lacunas* no processo de formação no campo da Arte, apontada pelos egressos e, de posse da *expectativa* dos acadêmicos frente ao que esperam das disciplinas de Arte ministradas nos referidos Cursos de Pedagogia investigados, é que a proposta de ensino de Arte vem sendo desenvolvida nas disciplinas de Arte que ministro no Curso de Pedagogia na UFT, campus de Miracema. E é o que veremos a seguir.

3

A frequentação aos espaços de cultura e Arte

A arte existe porque a vida não basta
Ferreira Gullar

DE EXPECTADOR A ESPECTADOR

Podemos dizer que os espaços para a aquisição de conhecimentos artísticos têm se ampliado dentro e fora da escola, especialmente após a obrigatoriedade do ensino da Arte no currículo escolar e na formação do professor, a partir de 1996, com a LDB aprovada pela Lei nº 9.394. Apesar do acesso aos bens culturais ser escasso para uma grande parcela da população, os locais e as entidades que promovem cursos e atividades artísticas nas diversas linguagens têm se ampliado e os recursos tecnológicos e digitais têm contribuído para isso.

Nessa acepção, os sujeitos encontram mais possibilidades de proximidade com a Arte e, o que é importante para o educador, é reconhecer a amplitude de experiências estéticas por meio das diversas modalidades artísticas. Desse modo, na defesa de uma política de formação cultural que assegure aos acadêmicos, futuros professores, o acesso às mais variadas formas de expressão artística, por meio das disciplinas de Arte, oportunizamos, de algum modo, a aproximação à literatura, museus, teatros, cinema, exposições de arte, música, dança, monumentos históricos, por entender que a formação cultural é um direito de todos.

E mais, se a subjetividade do professor se constitui, também, no contexto sociocultural, deve-se considerar a dimensão artística e estética desse contexto. De modo algum podem ser desprezados, o sensível e o artístico, quando se trata de formação e humanização do sujeito.

Por meio das disciplinas de Arte[8] tenho conquistado a oportunidade de proporcionar aos acadêmicos duas situações

8 Os espaços visitados e as impressões relatadas pelos acadêmicos são resultados das atividades de campo proporcionadas pela disciplina de Arte e Educação, nos semestres letivos de 2018 e 2019.

próprias de quem aprecia a arte. Em uma delas coloco-os na condição expectador: no desejo de saber, de estar em expectativa, na espera por algo. E na outra, de espectador: que aprecia, que contempla, num olhar armado que busca uma interpretação. Esta mudança de postura é fundamental para compreender a Arte como conhecimento. "Tornar o espectador iniciante mais íntimo da arte [...] e estimulá-lo para um mergulho divertido amplia sua capacidade de aprender [...] e favorece sua socialização, seu acesso ao debate contemporâneo, sua integração e participação sociais" (DESGRANGES, 2003, p. 36).

O autor fala do lugar, da posição de espectador:

> [...] formar espectadores consiste também em estimular os indivíduos (de todas as idades) a ocupar o seu lugar não somente no teatro, mas no mundo. Educar o espectador para que não se contente em ser apenas o receptáculo de um discurso que lhe proponha um silêncio passivo (DESGRANGES, 2003, p. 36-37).

Uma das etapas desse processo de formação se dá por meio das visitas aos espaços de cultura e Arte que têm sido realizadas, principalmente, em Palmas, capital do Tocantins. Isso se justifica porque, "em muitos municípios brasileiros é pequena ou nula a oferta de eventos culturais (muitas cidades brasileiras não contam nem mesmo com uma sala de cinema)"

(CASTRO; MANO; FERREIRA, 2011, p. 551), e esta é a realidade da cidade de Miracema do Tocantins.

Na visitação ao Museu Histórico do Tocantins (Palacinho), puderam relatar que "*no primeiro andar encontramos um breve histórico da construção da cidade de Palmas, assim como objetos artísticos de comunidades quilombolas*", além de "*objetos arqueológicos, que comprovam a veracidade de fatos históricos*". Lá também conheceram um pouco da história do Estado, numa "*sala que abriga vários pertences de quando começou a trajetória política no Estado do Tocantins*". A cultura e a arte dos povos originários estão registradas nesse espaço onde "*podemos conhecer um pouco da história dos povos indígenas do Estado*" e "*apreciar alguns dos materiais produzidos por eles*". Adiante "*encontramos a sala das festividades religiosas, os rituais e celebrações que compõem a cultura tocantinense como a Folia de Reis, Romaria, Roda de São Gonçalo, Cavalhadas, Festa dos Caretas, Festa do Divino e outras*". O curador, historiador que nos acompanhava, fez-nos conhecer sobre as comunidades quilombolas, esclarecendo, dentre outras curiosidades, "*que existem 29 comunidades no Tocantins com mais de 1.300 famílias quilombolas*".

Esse espaço foi a primeira construção da cidade de Palmas e "*transformado em museu no dia 18 de março de 2002*". Contíguo ao Palacinho, encontra-se a "*aconchegante Capela Santa Rita de Cássia, construída em 1989, sendo a primeira edificação religiosa da então capital Palmas*".

Na Praça dos Girassóis, "*a maior da América latina e a terceira maior praça urbana do mundo*", abriga "*monumentos arquitetônicos de grande valor cultural e histórico e obras que ajudam a contar a história do Estado, fazendo homenagem ao povo tocantinense*". O Palácio Araguaia, localizado no centro da praça, ganha destaque por várias razões. No espaço interno, "*logo na entrada, o centro geodésico, que é marcado pela Rosa dos Ventos e trata-se do ponto central entre os extremos de nosso país*", e nas laterais "*encontramos dois painéis, na qual, à direita está localizado o painel das lutas e à esquerda o painel das conquistas*". Essas pinturas nos remetem aos painéis Guerra e Paz de Portinari.[9] Não é preciso ir à sede da Organização das

9 Na obra Portinari: o pintor do Brasil, Balbi (2003, p. 12) diz-nos que podemos conhecer um pouco mais do artista brasileiro "que pintou o povo sofrido, a miséria, o povo da enxada na mão, pés na terra – o trabalhador brasileiro". Fez do seu pincel um instrumento de denúncia das injustiças, dando ênfase aos valores humanos.

Nações Unidas (ONU) em Nova York, e observar nas paredes no hall de entrada dos Delegados para constatar as semelhanças. Tanto lá, quanto cá, esses painéis fazem sentido, ao representar a dor e a esperança, o flagelo das lutas e o regozijo das conquistas.

Ainda na Praça dos Girassóis, no subsolo do Memorial Coluna Prestes, "*conhecemos o Teatro de Bolso com capacidade para 87 lugares*". Lá os visitantes, inebriados pelo passeio, pelas descobertas e encantamentos, não deixaram escapar a oportunidade de apresentar parte de uma peça teatral, a qual ensaiavam à época com outra professora do Curso. O sol escaldante daquela tarde foi recompensado quando um dos acadêmicos revelou que "*subir num palco de **verdade** me fez sentir o personagem que até então eu só **imaginava** que era*".

O piso térreo do Memorial, "*abriga cerca de 81 peças originais, através de exposições de fotografias, objetos pessoais e documentos, contando a história de Luís Carlos Prestes e seus aliados, nos anos de 1920 e 1930*". A atenção também foi despertada neles pelo "*Fuzil Mauser Mosquetão utilizado na época e objetos utilizados por Prestes como seu lenço e um cinto*". E, numa sala reservada "*uma mala, alguns prêmios e uma estátua de Lênin que era uma influência para Prestes e foi*

quando o cerimonialista do museu fez uma brincadeira conosco, dizendo que se quiséssemos viver muito teríamos que ser socialistas".

No espaço Cultural Durval Godinho visitamos uma exposição de fotografias que "*retratava o início da construção de Palmas, inclusive na legenda de uma das fotografias que me chamou atenção, ela diz que 'tudo era uma grande fazenda, o gado pastava à vontade'*". Tempos esses que, tanto o gado quanto seus proprietários, foram "convidados" a se retirar daquele lugar, pois ali, entre o rio Tocantins e a Serra do Lajeado, vinha sendo erigido o sonho de alguns homens...

Ao assistirem a uma peça de teatro no Centro de Atividades do Sesc Palmas, o grupo que até então nunca havia assistido a uma peça de teatro, durante o espetáculo, por diversas vezes, me procuravam com os olhos tentando dizer que não estavam entendendo. Na semana seguinte, em conversa em sala de aula, quando já haviam refletido por mais vezes sobre o sentido ou significado da peça, foram então percebendo que a Arte pode se revelar de imediato ou não, e seu sentido, para cada um, não coincidir necessariamente.

"*Professora, eu estou nervosa! É a primeira vez que venho ao cinema*". Assim sussurrou uma acadêmica que estava

ao meu lado na sala de cinema minutos antes de iniciar a sessão. Certamente, essa foi a primeira vez para muitos deles. Mas, puderam perceber que não é um espaço inacessível e, principalmente, perceberam que a magia do cinema carrega a possibilidade de as pessoas conhecerem diversas culturas, realidades e histórias de todos os tempos e lugares.

Ao visitarmos a Galeria Municipal de Artes, no Espaço Cultural José Gomes Sobrinho,[10] conheceram uma exposição de pinturas em tela e uma exposição fotográfica intitulada "Artes Cênicas" que reúne o resultado da produção fotográfica de uma peça teatral. Nas duas oportunidades, circularam livremente pelos espaços, sendo que alguns observaram e fotografaram, outros, ainda, trocaram sugestões das possibilidades de significados que as obras de arte poderiam transmitir.

10 Link da matéria publicada no site da Prefeitura a respeito da visita ao Espaço Cultural José Gomes Sobrinho em Palmas. https://www.palmas.to.gov.br/secretaria/cultural/noticia/1511577/de-miracema-universitarios-de-pedagogia-visitam-espaco-cultural-jose-gomes-sobrinho/

A forma como a Arte propicia sensações diferentes e mesmo antagônicas, varia de acordo com o gosto, com a sensibilidade, a cultura e, como sugere Coli (1995), com a prática de frequentação de cada um. "Frequentar uma obra é, antes de tudo, um ato de interesse. Ouvir uma sinfonia é escutá-la e reescutá-la; olhar um quadro é examiná-lo, observá-lo, detalhá-lo" (p. 121). Pela frequentação, "evitamos delegar a outrem a nossa relação com a obra" (p. 125).

Contemplar o pôr do sol pode soar como sendo uma prática cotidiana comum a todos. Acostumamo-nos a olhar as coisas e passamos a não vê-las, pois o tempo se tornou o "senhor da vida moderna". Exercitar a contemplação do pôr do sol é o começo de uma busca do olhar sensível.

> O olhar sensível é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além. Ver cores, luzes, formas, matérias, detalhes, diferenças. Olhar sensivelmente requer o exercício do olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo. E o belo está em toda parte, bem perto e à distância, dentro de casa e nas ruas, nas telas do cinema e nas páginas dos livros, na obra prima do grande artista e na obra desconhecida do artista anônimo. O processo de sensibilização do educador começa exatamente pelo exercício de buscar o belo acessível a todos nós (DIAS, 1999, p. 179-180).

A isso se acrescenta que "quanto maior e mais variado for o repertório cultural dos professores, mais numerosas e apropriadas serão as escolhas possíveis para mediar a construção de conhecimentos escolares" (CASTRO; MANO; FERREIRA, 2011, p. 546).

Essa aproximação com a Arte pode ser ampliada sobremaneira à medida que o seu ensino ocorra considerando suas inúmeras formas de se fazer: "Para isso, o professor precisa saber arte, ou seja, pesquisar, conhecer e aperfeiçoar-se continuamente no campo artístico e estético" (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 27).

Ao final da visitação constataram que "*os assuntos que foram tratados para muitos de nós eram desconhecidos*" e a atividade de campo propiciou "*a compreensão sobre a importância dela [a arte] para o desenvolvimento humano, sendo ela um elemento contribuinte da formação humana, além de estimular a apreciação e a prática desta*". Foi de grande importância "*compreender o histórico de seus antepassados, da comunidade que estão inseridos, e da região que vivem, despertando-nos e esclarecendo-nos sobre a importância*". Além de conhecer a cultura da região por meio da arte, consideram que "*a oportunidade de vivenciar esta tarde*

cultural, nos proporcionou refletir e reconhecer que este tipo de atividade causa um grande impacto na formação de professores [...] acerca das questões históricas e culturais. Assim consideramos que têm um grande efeito na aprendizagem".

Podemos afirmar, portanto, que os acadêmicos tiveram durante o processo de formação inicial, acesso a literatura, em especial a poesia, a visitação de espaços de cultura e arte como cinema, teatro, museus, ou exposição de artes visuais. Podemos acreditar, portanto, que sejam capazes de proporcionar aos seus alunos experiências estéticas das quais passaram e levam em seu comportamento suas marcas, "*pois o que aprendemos será levado para a vida e para quando estivermos atuando na prática*".

O processo catártico, ou seja, a efetiva transformação da consciência apontada como um momento do método da pedagogia histórico-crítica, no ensino da Arte, é altamente relevante, pois mostra o quanto as obras de arte são suscetíveis para produzir nos indivíduos uma compreensão mais aprofundada da realidade, de perceber o cotidiano não mais de forma linear, mas em seus aspectos ondulantes e contraditórios.

Poderíamos prosseguir destacando outras situações em que os acadêmicos puderam ser expectadores e espectadores das mais diversas formas de Arte e das diferentes culturas. Porém, o que nos cabe registrar, no entanto, é que sendo o conhecimento sempre algo em construção, quanto mais conhecemos, mais somos capazes de compreender, tanto neles, quanto nos leitores, pelo que espero ter suscitado a busca por mais conhecimentos e descobertas no campo da Arte.

4

As oficinas das linguagens em Arte

DANÇA CRIATIVA: UMA EXPERIÊNCIA DO CORPO LÚDICO JUNTO AOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Liubliana S. Moreira Siqueira

> *Dançando, propiciando situações em que os corpos possam brincar – criar vínculos – estaremos também contribuindo para a educação de corpos sociais, cidadãos brincantes que saibam estabelecer vínculos com os outros e com o mundo em que vivem.*
>
> (MARQUES, 2011b)

Minha trajetória na dança nos últimos dez anos tem sido marcada por uma constante alternância entre teoria e prática, se dividindo ora na pesquisa acadêmica ora na prática artística na sala de aula e nos palcos, uma vida profissional que

entrelaça experiências como bailarina, professora e como pesquisadora em artes. Enquanto professora da rede municipal de ensino de Palmas-Tocantins, há 10 anos, tenho como foco de trabalho a preocupação com a formação dos alunos pautada no contexto das experiências de vida, como preconiza Freire (1999); no diálogo, debate e na produção coletiva do conhecimento; nos movimentos surgidos das ações cotidianas, como propõe Laban (1978), tornando-os, assim, mais significativos e realmente transformadores.

Ao longo do meu trabalho com dança, percebi a importância da prática corporal para professores, a necessidade da dança nos cursos de graduação em educação física e pedagogia, bem como, na capacitação de docentes que trabalham com o ensino de artes na escola. Nesse percurso várias indagações foram surgindo e com elas nasceu a proposta do Curso de Dança Criativa na escola, voltado para troca de experiências com o ensino da dança no ambiente escolar. O curso foi uma forma de promover o diálogo entre o mundo da arte e o mundo da escola, ao pensar o ensino da dança como uma poderosa forma de desvelar, perceber, desconstruir, compreender, criticar, problematizar e transformar o mundo (MARQUES, 2012); para explorar espaços, objetos, sensações,

relações. Afinal, fazendo uma referência a Freire (1979), o homem é um ser relacional, e as relações são transformadoras.

Nessa perspectiva, por que utilizar a dança criativa? Para Isabel Marques, pedagoga, mestre em dança e doutora em educação, a dança no contexto escolar pode receber diferentes nomenclaturas, dança criativa, dança educativa e dança-educação. Essa modalidade, pode ainda ser nomeada como "'expressão corporal', 'dança expressiva', 'Laban' ou até mesmo 'método Laban'" (MARQUES, 2012, p. 146). A utilização da expressão Dança Criativa, começa a ser difundida em meados do século XX por Rudolf Laban e vem ao longo dos anos se configurando como uma referência sobre uma maneira específica de se fazer e ensinar dança. Trata-se de uma dança que não propõe movimentos pré-fixados, portanto sua prática não segue padrões midiáticos; também não se pauta somente em expressão livre e momentânea, ela se utiliza do repertório já vivenciado pelo indivíduo para servir como referencial para novas descobertas e conhecimento.

Ao propor um trabalho com Dança Criativa, tenho a intenção de possibilitar a participação de todos numa educação rítmica, privilegiar a exploração de novas formas de movimentação corporal, respeitar as individualidades e

considerar o contexto no qual os alunos/professores estão inseridos. Nesse sentido, se faz necessário, para o trabalho de dança na escola, que seja considerado o contexto dos alunos, ou seja, a ligação "entre o vivido, o percebido e o imaginado" (MARQUES, 2011a, p. 99). O foco é ampliar o repertório expressivo dos alunos através de um corpo que brinca-dançando e dança-brincando, fazendo com que esses corpos sejam "potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos" (MARQUES, 2011b, p.32).

Assim o Curso de Dança Criativa na escola surge como possibilidade de auxiliar na experiência prática em dança com profissionais/estudantes ligados às áreas de ensino e de educação, e propiciar o aprofundamento e atualização do desempenho de suas práticas pedagógicas tendo como dispositivo a dança no âmbito educacional. Para isso, foram realizadas atividades práticas a partir da criatividade, ludicidade e noções básicas de criação coreográfica com base na Dança Criativa. Abaixo segue a descrição da metodologia utilizada na oficina desenvolvida com os alunos do curso de Pedagogia da UFT no campus de Miracema.

Caminhos metodológicos

A partir de uma conversa estabelecida com a professora Rosemeri Birck que ministra a disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e Movimento no curso de Pedagogia, foi diagnosticado que os alunos não tinham contato de forma prática com as linguagens artísticas e que durante o processo de ensino e aprendizagem dessa área os alunos não tinham vivência corporal específica em dança. Percebeu-se a falta de orientação corporal prática, fazendo com que a mesma estivesse presa à reprodução de conteúdo teórico. Desse modo, a oficina foi uma forma de contribuir para ampliar as possibilidades de ação junto ao fazer docente dos alunos.

Partindo desse diagnóstico, foi delineada a realização de uma oficina prática, para a incorporação da dança como forma de estabelecer uma nova experiência estética de maneira que contribuísse para uma maior sensibilização e expressividade desses alunos, futuros professores do componente curricular Arte na escola. É nesse sentido que a aula de dança é inserida como parte do processo de complementação da formação dos alunos do curso de Pedagogia do campus de Miracema da Universidade Federal do Tocantins. As atividades tiveram como

base os Jogos Corporais desenvolvidos por Angel Vianna, presentes na obra de Ramos (2007), estudos do movimento proposto por Rudolf Von Laban (1978), a pesquisa sobre dança na escola desenvolvida por Isabel Marques (2011a, 2011b, 2012), entrelaçados com a minha experiência como professora de dança da rede municipal de ensino de Palmas/TO.

O próximo passo foi a realização do planejamento dessa oficina, etapa que teve como objetivo propor atividades a partir do contexto em que os alunos do curso de Pedagogia estavam inseridos, tendo como cerne desenvolver uma aula acessível para a possibilidade corporal de todos e que trouxesse à tona elementos da dança de forma simples, criativa, pensando na atuação desses profissionais com essa linguagem na escola.

Ao longo das atividades, foi sugerido que os alunos explorassem as diversas possibilidades de movimento do próprio corpo, trabalhando o improviso, a criatividade, o domínio dos movimentos corporais, além da integração com o grupo, com o espaço e as dinâmicas de movimentos. A trilha sonora da aula teve como referência a idade dos alunos e a utilização da diversidade de estilos musicais. No decorrer das atividades, os alunos foram se aproximando e ficando mais disponíveis para o diálogo, ao perceberem que a sua vivência

era importante para o grupo e peça fundamental para o desenvolvimento de cada etapa da aula.

Para desenvolver uma aprendizagem participativa, foram propostas as rodas de conversa, momento em que foram levantadas questões sobre a percepção corporal, o corpo no espaço e o movimento. Nesse momento os alunos expuseram as dificuldades que tinham com relação à flexibilidade, criatividade, as limitações relacionadas ao corpo em movimento e o entendimento dos estilos de dança. Estabelecer esses momentos de troca de experiências foi importante para criar um primeiro contato com o grupo, constituindo por meio da "roda" um caminho para o aprendizado da convivência e trazendo à tona a história de cada um. Neste texto escolhi descrever algumas das atividades desenvolvidas junto aos alunos.

Aquecimento em movimento: essa atividade foi realizada para iniciar a aula. Em roda foi realizado um aquecimento simples de todas as partes do corpo. Em seguida foi solicitado que os alunos se movimentassem pelo espaço da sala acompanhando o ritmo da música, mantendo o foco no olhar, prestando atenção em si, no outro e no espaço. Ao longo da atividade, foram sendo propostas diferentes maneiras de locomoção, trabalhando a alternância de espaço (níveis, planos

e direções), formas básicas de locomoção (andar, correr e saltar), de tempo (aceleração e desaceleração), peso (leve e pesado), e de fluência (percepção do fluxo do movimento de forma livre ou contida). Como resultado, foi trabalhado o improviso, a criatividade, o domínio dos movimentos corporais e a integração com o grupo de forma livre e espontânea.

Após esse conhecer coletivo foi proposto o *Estudo Corporal* que teve como objetivo desenvolver a dança "em conexão ao corpo, com o outro e com o espaço". Essa etapa foi dividida em quatro atividades: *1-Juntos*, *2-Espelho*, *3-Regente*, *4-Criação coreográfica*. Descrevo a seguir, de forma breve, cada uma destas atividades:

1- *Juntos:* nessa atividade os alunos foram orientados a se movimentar livremente ocupando o espaço acompanhando o ritmo da música. Ao ser mencionado um determinado número, os alunos se uniam em grupos no quantitativo do número correspondente, trabalhando assim, formas/poses em grupo. Essa atividade auxilia no reconhecimento do espaço, na exploração das composições corporais, na percepção do tempo musical e na integração do grupo.

2- *Espelho:* após a atividade *Juntos,* os alunos foram orientados a formarem duplas, posicionados um à frente do outro. Enquanto, um dos alunos realizava movimentos com todas as partes do corpo, seguindo o ritmo musical, o outro acompanhava a proposta sugerida de movimentos,

imitando seu colega. O líder foi sendo trocado ao longo da atividade. Nessa proposta são trabalhadas as noções de simetria e assimetria nos movimentos corporais, além do domínio dos movimentos na expressão corporal.

3- *Regente:* nessa proposta os alunos são novamente convidados a se locomover pelo espaço seguindo o ritmo musical. São usados vários estilos musicais buscando a interação do grupo, o reconhecimento e pertencimento com a atividade. Foi sugerido que, ao comando da professora, a turma formasse quatro filas e cada um dos alunos que estivesse à frente seria o regente do grupo/fila; cada qual então, propôs uma movimentação simples e todos que estavam atrás o acompanhavam.

Nessa atividade é importante que o regente siga o ritmo da música para que os alunos possam exercitar a noção rítmica explorando posições diversas para "reger" os colegas. Esse regente vai mudando conforme a atividade é repetida, sendo que a ideia é que todos passem pela posição de regente. Essa atividade auxilia no reconhecimento do tônus; na percepção dos níveis de envolvimento corporal; nos movimentos gestuais e posturais; busca também estimular a criatividade, atenção e espírito de liderança.

4- *Criação coreográfica:* para finalizar a aula a turma foi dividida em grupos. Após a escolha de uma música, foram orientados que a partir da letra da música e da

movimentação corporal trabalhada ao longo da aula, os alunos montassem uma pequena sequência coreográfica que seria apreciada por toda a turma. Nessa proposta os alunos trabalham a noção de coletividade, criatividade, liderança, capacidade de criação, memorização e apreciação.

A oficina termina em uma roda de conversa onde os alunos podem compartilhar sua experiência a partir das atividades propostas e refletir como essas atividades poderiam ser incorporadas no planejamento para a sua prática docente com a dança na escola. Foram levantados pontos importantes sobre a quebra de preconceitos e sobre a dificuldade de se trabalhar a dança diante de uma realidade de não formação específica na área. Os alunos também se colocaram mais confortáveis em trabalhar a dança a partir de uma metodologia como a Dança Criativa, sem o aprisionamento em técnicas codificadas ou pré-estabelecidas.

Notas finais

O corpo não é coisa nem ideia, é movimento, expressão criativa e sensibilidade.

Terezinha Nóbrega,1999

A linguagem da dança incorporada à prática pedagógica dos alunos, de forma lúdica e criativa, transformou essa atividade e a organizou em linhas inteiramente novas, produzindo diferentes relações com o universo do grupo. Assim, esse processo criativo foi uma possibilidade de ampliar o repertório corporal e expressivo desse grupo de alunos, uma vivência que estimula possibilidades de trabalho junto ao fazer docente dos futuros professores na escola.

A proposta da oficina de Dança Criativa para os alunos do curso de Pedagogia foi pautada na incorporação de uma dimensão lúdica e corporal ao fazer pedagógico do grupo a partir da dança, o que gerou uma nova experiência estética e artística do corpo que se movimenta e assim se (re)significa. Por consequência, ao longo da prática foram surgindo descobertas, caminhos e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem do pedagogo com o componente curricular dança na escola. Desta forma, faz-se necessário reconhecer, dentro desses processos, outra alternativa para se trabalhar essas linguagens artísticas para além dos mecanismos técnicos e teóricos, gerando

novas descobertas dos alunos por meio de suas experiências estéticas e artísticas, no que tange à expressão corporal.

Tendo o corpo como espaço exploratório de experiência, foi possível registrar nas fotografias e em filmagens das atividades desenvolvidas na oficina de dança, as múltiplas possibilidades de movimento surgidas do ato de dançar. Com o corpo mais livre, solto, alegre e dinâmico, os sujeitos assumiram seu papel de cocriadores das atividades propostas e contribuíram, de forma enriquecedora, para o processo criativo da aula. O corpo, antes preso, contido, limitado à reprodução de movimentos, se viu livre para experimentar, explorar e criar.

Na busca de uma formação integral, o corpo e seus sentidos fizeram parte de uma experiência em processo, em constante movimento. Nessa perspectiva, esta oficina registra a experiência de vivência corporal prática junto aos alunos do curso de Pedagogia que, antes de tudo, se propõe ser democrática; interativa e propositiva; não se caracteriza por uma receita, mas enquanto um estímulo, uma direção, um caminho, um convite à reflexão sobre a necessidade de se incluir na formação desses profissionais a experiência estética e artística prática, o que pode contribuir para fomentar e enriquecer seu contexto de atuação junto aos processos arte-educativos na escola.

Referências

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, Isabel Azevedo. *Ensino de dança hoje*: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2011a.

MARQUES, Isabel Azevedo. Notas sobre o corpo e o ensino da dança. *Caderno pedagógico*, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011b.

MARQUES, Isabel Azevedo. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. *Para uma teoria da corporeidade*: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

RAMOS, Enamar. *Angel Vianna*: a pedagogia do corpo. São Paulo: Summus, 2007.

POR UM TEATRO DA ESCOLA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Renata Patrícia da Silva

Para discutir a formação de professores e a prática teatral na educação básica, tenho me dedicado a pensar sobre um teatro da escola. Para tanto, está aliado a este fazer teatral uma docência como ação tática. Ambos se fortalecem e se fazem no/do cotidiano da escola, junto a seus praticantes e contaminado pelas práticas formalizadas e pelos saberes/fazeres ordinários do cotidiano. Nesse sentido, quando penso uma prática desta natureza, parto do pressuposto de que desde sua formação o futuro professor deve estar atento a uma ação atravessada pelo contexto sociocultural da educação básica pública, pelo que uma formação feita dentro do espaço da escola se faz primordial, para além do tempo dos estágios obrigatórios.

Enquanto professora de Estágios Supervisionados Obrigatórios no curso de Licenciatura em Teatro, observo que este momento da formação, em que o estudante inicia o trânsito entre a prática no ensino básico e as reflexões na

Universidade, provoca inquietações e fortes críticas à rotina escolar, às metodologias adotadas pelos(as) professores(as), à estrutura formal das instituições de Educação Básica e, principalmente, à arquitetura e organização do espaço físico da escola. Diante disso, considero que esse período da formação aponta o quanto a chegada à escola é desafiante aos(às) futuros(as) professores(as) de Teatro, bem como, a experiência do fazer(se) docente na realidade das instituições públicas evidencia um certo descompasso entre a escola que se debate dentro da universidade e aquela que os(as) licenciandos(as) encontram nos estágios.

Talvez ocorra um descompasso, pois provavelmente a formação de professores carece de práticas que aproximem os futuros professores de seu campo profissional e, possivelmente, essas práticas têm se dado na maioria das vezes, só no período do estágio, evidenciando o modo equivocado como os cursos de licenciatura têm compreendido o estágio como um momento dissociado das demais disciplinas do curso. A necessidade de que a formação de professores seja compreendida no campo da prática, além de ser uma discussão no campo dos estudos da Educação (NÓVOA, 2009. TARDIFF; RAYMONDS, 2000. PIMENTA; LIMA, 2017), é também uma preocupação do Poder Público que, na Resolução CNE/CP nº

2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estabelecendo um aumento de 400 horas de prática pedagógica nos cursos de Licenciatura.

Apesar disso, deve-se levar em conta que o aumento da carga horária nos cursos de Licenciatura não indica uma melhoria na qualidade dos cursos, bem como a garantia de que a prática pedagógica será exercida por meio de ações que contribuam na aproximação dos saberes teóricos ao campo profissional. Ainda assim, esta discussão não se propõe à análise de tal documento ou outros que regulamentam e regulam a ação docente, mas aos modos de apropriação que se tem feito deles, para possibilitar a (des)construção da docência dentro do espaço escolar.

Nesse sentido, é que concordo com Jorge Larrosa, a respeito do entendimento da educação a partir do par "experiência/sentido". Para o autor, "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." (LARROSA, 2017, p. 18). Por isso, "considero que, para compreender o espaço da escola, a ação docente precisa permitir-se aos atravessamentos da

realidade na qual se insere, a fim de construir ações entrelaçadas com as práticas e os sujeitos que atuam nesse espaço" (SILVA, 2019, p. 27).

Desta forma, para pensar sobre esse espaço da formação que vai se desenhando como exercício de uma (des) construção da docência, no sentido de que seja para o futuro professor um espaço que lhe proporcione experiências significativas e aliadas ao cotidiano da profissão, como nos ensina Antônio Nóvoa (2009), compartilho a experiência de uma oficina realizada com a turma do 7º período de licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e Movimento, do campus de Miracema, cujo tema foi Teatro na Educação. Tendo em vista o rápido encontro de quatro horas e o caráter introdutório da oficina, optei por trabalhar com a abordagem metodológica dos jogos de improvisação.

Dentre as diferentes possibilidades de se trabalhar o teatro dentro da escola, a prática dos jogos de improvisação configura-se como uma modalidade que aproxima o prazer do aprender a fazer e ver teatro, envolvendo os participantes em um processo coletivo, que possibilita a exploração e o conhecimento dos diferentes elementos que compõem o fazer

teatral. Para essa prática escolhi a abordagem metodológica da norte-americana Viola Spolin,[11] sendo que esta autora toma por base os jogos de regras e sugere que o processo de atuação no teatro aconteça dessa forma, criando seu sistema de Jogos Teatrais, cujos objetivos pretendem libertar a atuação de comportamentos rígidos e mecânicos em cena. Desse modo, os Jogos Teatrais são um método em que um indivíduo, junto com o grupo, aprende a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado, uma vez que os participantes do processo elaboram coletivamente conceitos acerca das suas atuações e da sua compreensão da linguagem teatral, e o professor participa e coordena o processo (DESGRANGES, 2006 *apud* SILVA, 2019).

Iniciamos o trabalho com uma roda, de forma a acolher toda a turma com um jogo tradicional, que se

11 A norte-americana Viola Spolin (1906-1994) desenvolveu o sistema *theater games*, uma metodologia cujo objetivo é ensinar o fazer teatral a crianças, adultos e atores, por meio da improvisação. A versão em português do sistema desenvolvido pela autora são *Jogos Teatrais*. Algumas de suas obras foram traduzidas no Brasil por Ingrid Koudela, como *Improvisação para o teatro* (1979); *O Jogo Teatral no livro do diretor*, *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin* e *Jogos Teatrais na Sala de Aula* (PUPO, 2005. KOUDELA; ALMEIDA JR., 2015).

configurava, também, como um jogo de apresentação e já estimulava os corpos para o trabalho prático. O jogo intitulado "Eu vou pra Lua", buscava estimular a memória e a concentração dos participantes, por meio do trabalho mental e corporal.

Em seguida, partimos para um jogo com envolvimento de toda a turma, estimulando a concentração do grupo quanto a seus corpos, o espaço e o outro. Neste jogo, chamado "Jogo do Espelho", os participantes, inicialmente, se dividiam em duplas e um de frente para o outro repetiam os movimentos um do outro de modo sincrônico, como num espelho. Posteriormente, toda a turma, dividida em duas rodas, enquanto cantava uma música se revezava em duplas e executava os movimentos. Todo esse trabalho tinha como intento envolver e preparar a turma para o jogo principal, a fim de deixá-los mais à vontade e disponíveis para o trabalho coletivo.

Ao chegarmos nos jogos principais, dividimos a turma em grupos e solicitei que os grupos demonstrassem para os companheiros da turma, QUEM[12] eram, por meio de uma cena

12 Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O Que) e o objeto (Foco) mais o acordo de grupo (KOUDELA, 2009, p. 43).

muda. Apesar de certa timidez, por parte de alguns, que afirmavam nunca terem participado de algo semelhante, todos participaram e colaboraram para a realização do jogo. Seguimos com a proposta, colocando mais um elemento: demonstrar ONDE estavam por meio de uma cena com falas. Tanto o QUEM quanto o ONDE foram escolhidos mediante sorteio, uma vez que eu ofertei à turma diversos papéis para que sorteassem o que iriam encenar. Esses jogos de improvisação de cenas envolviam uma breve preparação, em que cada grupo elaborava sua cena para, posteriormente, apresentar à turma.

Após a participação de todos os grupos, finalizamos a oficina, com uma avaliação sobre o processo realizado naquele encontro, como nos recomenda Spolin. A avaliação é considerada uma das essências do sistema de Spolin, que envolve atores e plateia. Nesse espaço de discussão, o professor lança questões que direcionam o debate da turma para a reflexão a respeito do foco do jogo, a fim de que a avaliação não seja compreendida como crítica ou julgamento (SPOLIN, 2010). Contudo, a avaliação no sistema de Spolin é um aspecto questionado, por ter seu direcionamento para o FOCO, ou problema a ser solucionado pelos atores em cena, o que muitas vezes impossibilita a reflexão de outros aspectos que

atravessaram o grupo ao longo do processo criativo (SILVA, 2019).

Apesar disso, considero que essas abordagens, quando tomadas como referências, não devem ser utilizadas como cartilhas, mas como caixas de ferramentas, como diz Foucault. Sendo assim, compreendendo a realidade de cada público, bem como o tempo e o contexto histórico e sociocultural em que cada uma dessas metodologias foi produzida, sendo por isso pertinente ultrapassá-las. Logo, além de levar em consideração o foco do jogo e, ao explicar ao grupo a metodologia, também abordei outros aspectos que considerei pertinentes, tendo em vista meu interesse com aqueles futuros professores/as.

Ao trazer essa experiência para os licenciandos em Pedagogia, minha proposta era deixar pistas para que pudessem compreender a aprendizagem a partir da experiência e da pesquisa de outros modos de fazer e (des)construir-se o/a professor/a no/do cotidiano escolar. Considero que mesmo nesse encontro, ao demonstrar a eles, de forma introdutória, um pouco do que se trata e do que pode vir a ser o ensino de teatro na Educação Básica, compreendo que pude despertar a curiosidade de buscar acerca desse ensino que não se faz

encerrado em uma sala de aula ou sentado em cadeiras, do mesmo modo tradicional que pode ocorrer em outras disciplinas. Talvez, este professor/a nunca venha a trabalhar com teatro em seu cotidiano na escola, mas possivelmente terá como companheiro um professor/a da área artística e poderá compreender que nas artes não se trabalha através do espontaneísmo ou de modelos técnicos, mas se trabalha por meio de práticas pedagógicas advindas de pesquisas no campo da própria arte, como são os Jogos Teatrais de Viola Spollin.

Desta forma, quando discorro a respeito de um teatro *da* escola defendo, também, este lugar da afirmação da arte dentro do espaço educacional, uma vez que se trata de um espaço de luta, conquistado a duras penas pelos arte-educadores brasileiros e que precisa ser legitimado pelos professores na contemporaneidade. Logo, quando convido pedagogos à experiência teatral, penso em uma educação estética, que possibilita a estimulação dos sentidos e provoca um outro olhar para a realidade que nos circunda. Como nos diz Quilicci:

> A palavra "estética" vem do grego *aesthésis*, que designa a sensibilidade e a percepção dos fenômenos pelos sentidos. Trata-se assim de um termo que

> extrapola a atividade artística *stricto sensu*, designando aspectos implicados nas formas de nos relacionarmos e conhecermos a realidade. A arte pode ser vista como um campo em que essa potencialidade é desenvolvida, exercitada, desdobrada. Pensar uma educação estética exige o questionamento dos modos como os sentidos e a sensibilidade são estimulados, seduzidos, ignorados, condicionados pela experiência social e cultural (QUILICI, 2015, p. 61).

Portanto, o convite ao jogo teatral é uma possibilidade de estimular as diferentes percepções acerca da realidade, por meio das regras e acordos estabelecidos coletivamente, da imaginação empregada no processo criativo, da disponibilidade e prontidão para a participação. Todos esses aspectos instigam a lançar olhares outros para a realidade que nos circunda, bem como para os modos de ensinar e aprender. Deste modo, considero que atentar-se para as experiências estéticas na formação de professores faz-se mister para que possamos ter profissionais mais inventivos na educação, capazes de lidar com as (im)possibilidades e (im)previsibilidades no/do cotidiano escolar de modo mais lúdico e experiencial, a fim de criar coletiva e colaborativamente junto aos praticantes da escola.

Referências

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro:* provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

KOUDELA, Ingrid. *Jogos Teatrais*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

KOUDELA, Ingrid D.; ALMEIDA JR., José Simões (Orgs.). *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LARROSA, Jorge. *Tremores:* escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NÓVOA, Antônio. *Professores:* Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PUPO, Maria Lúcia S.B. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico:* uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.

QUILICI, Cassiano S. Educação Estética (Verbete). In: KOUDELA, Ingrid D.; ALMEIDA JR. José Simões (Orgs.). *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SILVA, Renata P. *Por um teatro da escola*: táticas e menoridades ao rés do chão. 2019. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *campus* São Paulo, São Paulo.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais na Sala de Aula*: Um manual para o Professor. Trad. Ingrid Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**.** *Educ. Soc.* [online], v. 21, n.73, pp. 209-244, 2000. DOI: 10.1590/S0101-73302000000400013.

O ENSINO DA MÚSICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: UMA EXPERIÊNCIA COM ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT DO CAMPUS DE MIRACEMA

Adriana dos Reis Martins

Primeiras melodias

Apresento aqui o relato de um trabalho realizado em parceria com a professora doutora Rosemeri Birck, que foi ministrado na disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte e Movimento, com a turma do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Miracema.

Além disso, apresenta-se aqui o movimento provocado pela prática criativa da música na formação de professores do curso de Graduação em Pedagogia. As práticas experimentadas na oficina possibilitaram um espaço de encontro e articulação entre música e outras linguagens, potencializando essas linguagens e amplificando o lúdico a fim de tocar nossos sentidos.

Som e silêncio

A música é uma prática na escola e também se faz presente no nosso cotidiano, "*na segunda, terça, quarta, quinta e sexta-feira / na beira da pia, tanque, bica, bacia, banheira Lava uma (mão)*".[13] Sabendo disso, busquei elaborar uma oficina de música que ampliasse os conhecimentos dos acadêmicos de Pedagogia para além das melodias que já são cantadas na sala de aula ou no pátio. Apresentando os elementos da música, objetivou-se possibilitar aos futuros professores uma experiência musical, o "fazer música".

É no Ensino Superior que se faz a base formativa do futuro professor, sendo nessa etapa da formação que ocorre "a constituição de uma base para a discussão teórica e metodológica dos problemas educacionais, compondo o lado reflexivo imprescindível para a formação do professor" (LÜDKE; BOING, 2012, p. 433). Sendo assim, não podemos nos silenciar para as necessidades formativas que o acadêmico apresenta em sua caminhada durante seu processo de formação. A formação para a docência não é recebida do ensino superior,

13 Música: *Lavar as mãos.* Composição: Arnaldo Antunes; interpretação: Grupo Palavra Cantada.

mas tem neste espaço um potencial disparador para que o indivíduo se (re)construa a si mesmo.

Dessa forma, o estímulo à pesquisa, à criação, ao experimento, à escuta ampliada de sons, de silêncios e músicas, às formas de grafar os sons, à construção de materiais sonoros e, enfim, um sem número de possibilidades que transformam dinamicamente as ideias de Música, constituem-se em conceitos, propostas e possibilidades para o desenvolvimento de experiências e conhecimentos musicais nos territórios da educação musical.

Nessa perspectiva, acreditando que a música é uma linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas, busquei com a oficina "Música na Escola", desenvolver:

O fazer musical como o contato entre a realização acústica de um enunciado musical e seu receptor, seja este alguém que cante, componha, dance ou simplesmente ouça;

A exposição de que a produção musical ocorre por meio de eixos – a criação e a reprodução – que garantem três possibilidades de ação: a interpretação, a improvisação e a composição.

A utilização da música pelos profissionais da Educação Infantil é muito valiosa para a formação das crianças. A música é algo que mexe com as emoções. Pode fazer rir, chorar, amar, odiar... Entretanto, para além de seus efeitos sensoriais e emocionais, os processos de musicalização, quando desenvolvidos dentro de intenções pedagógicas, colaboram nos processos formais de aprendizagens significativas que se iniciam já na Educação Infantil. Assim é importante que os futuros professores da Educação Infantil compreendam elementos essenciais no fazer música na educação infantil. Para entender as possibilidades descritas acima, por meio de exposição oral, utilizando recursos visuais, como imagens de instrumentos e áudio de músicas e instrumentos musicais, além de um teclado, expliquei cada uma, particularmente, conforme se segue:

INTERPRETAÇÃO – é a atividade ligada à imitação e reprodução de uma obra.

IMPROVISAÇÃO – é a criação instantânea orientando-se por alguns critérios.

COMPOSIÇÃO – é a criação musical caracterizada por sua condição de permanência, seja pelo registro, seja pela memória ou pela gravação.

Após a exposição de todos os elementos musicais, propus à turma de futuros professores, em um segundo momento, algumas atividades musicais, quais sejam:

Audição sonora do ambiente da sala de aula: essa se consistiu em ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais, com o objetivo de que o professor compreenda que um ambiente possui uma paisagem sonora, podendo assim desenvolver várias experiências sonoras com o aluno.

Sonorização de histórias: teve por objetivo ampliar a escuta musical dos acadêmicos, em proposta que incluiu a escrita e a sonorização de uma história. Os acadêmicos trabalharam em grupo, sendo oportunizada discussão, negociação e experimentação de ideias musicais que pudessem representar as sonoridades imaginadas para a história.

Apreciação musical: foi o momento em que apresentei algumas músicas aos futuros professores com o objetivo de expandir novos horizontes musicais e possibilitar a identificação dos sons dos instrumentos musicais.

Invenções musicais (vocais e instrumentais): propus a criação musical, sabendo que esse é o momento em que o aluno toma os elementos sonoros e os organiza em forma de um discurso com intenção de ser música. Por isso, esse processo é tão fundamental no aprendizado, uma vez que está relacionado não só à produção artística, mas também à possibilidade de expressão da sensibilidade do aluno.

Registro e notação: a atividade consistiu em apresentar aos acadêmicos as possibilidades de atividades musicais relativas à notação musical não tradicional, considerando que essas podem desenvolver a percepção, a criatividade e a expressividade das crianças. Assim, após dividir a turma em grupo, foi solicitado que os mesmos criassem músicas e as registrassem. Em seguida, cada grupo apresentou sua produção sonora.

Reflexão sobre a produção e a escuta: como última atividade, propus ao grupo de futuros professores a reflexão a respeito das atividades em música realizadas por eles. Desse modo, a intenção foi que professores e educadores refletissem e passassem a pesquisar buscando a formação continuada e até mesmo a autoformação, adotando novas práticas para ampliar a eficácia desse instrumento valioso que é a musicalização, além de conhecer e valorizar o fazer musical.

Acredito que com a compreensão dessas atividades, os futuros professores podem atingir patamares cada vez mais sofisticados, visto que começam a dominar tais conteúdos, o que permite a eles uma transformação e uma recriação dos mesmos. Assim sendo, o corpo torna-se um aliado no processo de ensino aprendizagem musical, proporcionado por meio dos diferentes movimentos e oportunidades para o aprendizado. Por meio desse recurso podemos desenvolver atividades que

envolvam a percepção e interiorização do ritmo, intensidade e altura, trabalhar com a forma musical e também desenvolver a expressividade das crianças.

Notas finais

Ao concluir a oficina, considero efetivamente importante o fazer musical com os futuros professores, possibilitando, assim, uma atividade musical que envolva a exploração sonora, a criação, a interpretação e o registro musical. Dessa forma, o processo de formação de professores para o trabalho com a música na educação ganha um novo significado. Os resultados destacam a relevância da educação musical no fluxo inato de sentir e dar sentido à experiência de brincar com os sons. A música ensina o corpo a aprender de ouvido e a inventar modos de tocar no coletivo, porque prepara e ensaia o inesperado: ação fundante do saber docente. A poética da educação musical pode aproximar e intensificar os processos lúdicos de escuta e criação para interrogar a docência de música com crianças.

Referências

ANTUNES, Arnaldo. *Lavar as mãos*. Interpretação: Grupo Palavra Cantada. Disponível em: http://palavracantada.com.br/cd/bafafa. Acesso em: 27 jul. 2020.

LÜDKE, MENGA.; BOING, LUIZ ALBERTO. Do trabalho à formação de professores. *Caderno de Pesquisa* [Online], São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000200007.

OFICINA DE INTRODUÇÃO ÀS ARTES VISUAIS

Ricardo Ribeiro Malveira

Contexto para uma introdução em Artes Visuais

O ensino das Artes, em especial das Artes Visuais, no Brasil, foi marcado pela imposição e espelhamento dos padrões estéticos europeus. As práticas de ensino e poéticas visuais eram pautadas em processos que valorizavam e perpetuavam estes padrões de Arte durante a colonização e a pós-colonização. No último século, o ensino e a produção poética visual também passaram a receber as influências estadunidenses, como os estudos de Edmund Feldman (BARBOSA, 2005). Nas últimas décadas, estudiosos brasileiros, como Paulo Freire, exerceram importante papel na discussão e entendimento da educação como forma de intervenção no mundo, sendo lugar de fortalecimento da democracia e da igualdade, a partir da reflexão e da crítica (FREIRE, 1996). A contribuição de Freire iluminou a escola e sua ligação intrínseca com os contextos sociais, políticos, culturais e demais dimensões, as quais estruturam a sociedade. Freire defendeu a pedagogia do oprimido, libertou com a pedagogia da autonomia "(...)

centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade" (FREIRE, 1996, p. 67). Seus estudos fazem parte da formação de educadores, entre eles, os educadores para o ensino das Artes. O campo das Artes no Brasil, com o desenvolvimento de formações específicas das linguagens Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, e o fortalecimento das pesquisas acadêmicas nesse campo e, ainda, com políticas públicas de regulamentação das linguagens no espaço educacional, reforçou sua relevância. O ensino das artes significativo, somado ao movimento educacional de fortalecimento identitário, deu o entendimento do imaginário da América latina e das culturas do país em suas múltiplas dimensões de forma crítica e reflexiva. Tais norteadores e abordagens, como a abordagem triangular, bem como nomes como Ana Mae Barbosa, colocaram as poéticas e o ensino das Artes em contato direto com as realidades de contextos globais e locais que potencializam as abordagens estéticas de forma significativa na educação. Para Libâneo,

> a educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais. Numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de

> uns sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações (LIBÂNEO, 2001, p.8).

A educação pautada em tais pressupostos está ameaçada. Infelizmente, a realidade dos últimos anos tem enfraquecido os direcionamentos que contribuíam para a ampliação do olhar crítico e da legitimidade do ensino das Artes, o qual engatinhava norteado pela coexistência e busca da equidade entre as linguagens artísticas, os padrões estéticos introduzidos no país, bem como os padrões estéticos culturais dos povos originários das comunidades tradicionais, estes produzidos no ensino e no encontro das culturas, antes subjugadas ou invisibilizadas. Neste sentido, a política educacional da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de 2017, merece a atenção de todos os envolvidos com o ensino para sua implementação. No documento da BNCC, o campo das Artes Visuais está nas Linguagens, no componente curricular 'Arte', configurando-se como uma 'unidade temática' com as outras linguagens das Artes (BRASIL, 2017). Tal configuração pode reduzir as possibilidades de desenvolvimento das singularidades do componente curricular com o fantasma da polivalência praticada, e fragilizar o cumprimento dos objetivos deste campo do conhecimento. O documento,

> (...) propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural (BRASIL, 2017, p. 194).

As dimensões apresentadas para a Arte são a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão, importantes na formação integral e cidadã. O documento esclarece que estas dimensões "(...) não são eixos temáticos ou categorias, mas linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola" (BRASIL, 2017, p. 194). Na unidade temática Artes Visuais, os objetivos do conhecimento de 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano são: contextos e práticas, elementos da linguagem, materialidades, processos de criação, e sistemas da linguagem (BRASIL, 2017, p. 200 e 206). Para a implementação das proposições da BNCC, torna-se necessário realizar discussões sobre as particularidades das Artes, formação profissional específica, desconstruir o documento normativo, e analisar o contexto educacional praticado e o desejado. Freire adverte que,

> (...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou

> de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática (FREIRE, 1996, p. 22).

A oficina de "Introdução às Artes Visuais", realizada para a turma da disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte e Movimento, do 7º período do curso Pedagogia da UFT, na cidade de Miracema – TO, buscou pincelar as especificidades de uma abordagem no ensino de Artes e as dimensões da linguagem Artes Visuais em diálogo com as proposições da BNCC. A oficina foi organizada de forma sistemática a partir de práticas simuladas com intuito de produzir discussões em torno das Artes Visuais, na experiência e no entendimento de que o saber "se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos." (BONDÍA, 2002, p, 26-27). O encontro foi marcado pela reflexão e pelo exercício crítico na direção de ativar percepções necessárias para profissionais que atuem nas mediações no ensino fundamental. Em tal direção, o presente estudo descreve esta experiência introdutória para discussão do ensino de Artes Visuais com o objetivo de analisar suas especificidades, refletir sobre as condições deste ensino e seus mediadores para contribuir no exercício de transformação necessário para a educação.

Escolhas metodológicas

A organização metodológica da oficina foi estruturada a partir das contribuições da Abordagem Triangular amplamente discutida no estudo da imagem no ensino das Artes Visuais e na cultura visual no Brasil. Barbosa (2005), principal referência desta abordagem, que interliga o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte, baliza, entre outros, o nosso percurso. Por outro lado, Azevedo e Araújo (2015) defendem a filiação da Abordagem Triangular à teoria pós-colonial, sendo assim capazes de contribuir com o processo de descolonização e com a diminuição das desigualdades herdadas deste processo. Na concepção destes autores, a abordagem como uma teoria de interpretação do universo das artes e culturas, de forma não linear, aberta e fecunda, leva a que a

> Abordagem Triangular surgiu na contramão das práticas arte/educativas marcadas pelo fazer livre-expressivo, centradas na expressão de sentimentos; em uma compreensão do papel da arte/educador como o cenógrafo das festas cívicas/escolares; pela formação da arte/educador numa ótica polivalente — por trabalhar teatro, dança, música e artes plásticas ao mesmo tempo (AZEVEDO; ARAÚJO, 2015, p. 351).

A partir do pressuposto triangular estruturado em contextualizar, ler e fazer, independentemente da ordem de um destes eixos, propusemos experiências que possibilitassem tocar em discussões sobre fundamentos da linguagem, procedimentos técnicos e reflexões a partir de abordagens comuns. Neste percurso metodológico, tangenciamos a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que trata das linguagens de Artes no ensino, e chamamos a atenção para momentos da oficina que se relacionam com as proposições do documento da BNCC para as Artes Visuais e os objetos do conhecimento, bem como habilidades, no 1º ao 5º ano. O caminho metodológico foi marcado pela problematização das dificuldades e equívocos que a linguagem enfrenta no espaço escolar, bem como pela necessidade de ampliar leituras e vivências sobre especificidades deste campo do conhecimento nas Artes para quem desejar atuar na área. Foram discutidos os ajustes em atividades possíveis para o 1º ao 5º ano; adaptações diante da carga horária reduzida da disciplina; condições das salas; especificidades das turmas na interface com as demais linguagens do campo das Artes e as outras disciplinas integrantes do currículo, bem como a importância de trazer assuntos emergenciais coletivos, individuais, ou mesmo temas relevantes para a formação.

A experiência não é receita

O planejamento para a oficina iniciou-se com o estudo sobre as possíveis contribuições de uma oficina de Artes Visuais para a referida turma. Assim, após levantamento sobre a cultura de Miracema, foi possível conhecer as singularidades da estética da etnia Xerente,[14] questão fundamental que possibilitou a escolha de três imagens de artistas diferentes para nortear as discussões e as atividades. Somado a estes estudos, tivemos a análise inicial das proposições da BNCC e demandas da turma para o ensino das Artes Visuais.

Iniciamos a oficina com as apresentações que ajudam a compreender os sujeitos e envolvidos, bem como os contextos trazidos baseados na perspectiva de Freire. Foram apresentados os objetivos da oficina. Assim, em linhas gerais, apresentou-se a abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa dialogando sobre o entendimento que a turma tinha sobre esta abordagem.

14 http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/mapaetnohistorico2ed2017.pdf

Nossa primeira atividade foi conhecer a obra 'Retirantes', sem data, do artista cearense Raimundo Celo,[15] feita na técnica água-forte sobre papel. A imagem traz a representação de um homem com um chapéu, em pé, ao lado de uma mulher sentada, ambos debaixo de uma árvore observando o horizonte. Dialogamos sobre os contextos, as características da imagem e a predominância das linhas para um registro figurativo. Pontuamos que, nas artes visuais e na cultura visual, a representação realista é a mais conhecida e que, como tal, iríamos caminhar em sentido oposto àquela estética, ou seja, na direção do registro gráfico abstrato. Propusemos o exercício de registro de linhas com lápis e papel, a partir de estímulo de músicas, sons e ruídos e de olhos fechados, na experiência do desenho cego.

A partir dos resultados, dialogamos sobre as qualidades abstratas resultantes e indicamos a aplicação de cores nos espaços. Sugerimos algumas harmonias de cores aprendidas na escola, como cores primárias, análogas e contraste. Depois, observamos os resultados e conversamos

15 http://artenaescola.org.br/uploads/publicacoes/arquivos/Circuito_integrado.pdf

sobre as potencialidades das linhas e cores, que são alguns dos elementos visuais. Chamamos a atenção para os outros elementos como forma, textura e a necessidade de experimentar em muitas atividades suas potências, bem como analisar em obras de arte estes elementos e como são trabalhados por artistas.

Em seguida, apresentamos a imagem "Composição 8"[16] de 1923, de Wassily Kandinsky, que é um óleo sobre tela, onde as formas, cores e linhas se equilibram de forma dinâmica na proposta abstrata. A turma percebeu semelhanças com os desenhos anteriores. Depois de uma breve contextualização sobre a obra, os processos e as contribuições deste pintor russo, principalmente para o Movimento Abstracionista, dialogamos sobre a qualidade dos elementos visuais presentes na obra do artista e nos exercícios individuais de desenho cego. Iniciamos outra experiência, agora usando colagem de formas geométricas, cores e linhas também motivadas por músicas. Dialogamos acerca do comportamento dos elementos visuais em propostas abstratas, os sentimentos que provocam, como

16 https://www.guggenheim.org/teaching-materials/selections-from-the-permanent-collection/vasily-kandinsky-1866-1944-composition-8-komposition-8

referências de artistas, do meio musical ou outros elementos que podem contribuir com a criação.

No terceiro momento, apresentamos a imagem "sem título"[17] e sem data de Alfredo Volpi, artista nascido na Itália e que viveu no Brasil. Na imagem em papel feita em serigrafia temos formas que lembram bandeirolas nas cores verde, branca e rosa e um mastro em branco e laranja. Dialogamos sobre a imagem que está em um lugar entre a representação e a abstração. Propusemos um experimento com estêncil feito de cartolina a partir de contornos de objetos. Após a turma fazer várias impressões com tinta, foi possível dialogar sobre os resultados e, de forma breve, sobre os conceitos de positivo e negativo na imagem. Discutimos sobre a relação da obra de Volpi com o imaginário das festas juninas no Brasil, a cultura, a relação da imagem com as outras imagens, as singularidades entre elas quanto ao abstrato no comportamento dos elementos visuais. Ao finalizar o encontro, sugerimos um questionamento: a turma reconhecia trabalhos estéticos gráficos com características abstratas na cidade? De forma

17 https://tainacan.medialab.ufg.br/cculturalufg/colecao-acervogeral/sem-titulo-3/

imediata, o artesanato e as pinturas da etnia Xerente[18] foram lembradas, despertando, assim, o desejo de conhecê-las naquela perspectiva. Perguntei se conheciam os materiais, cores, padrões e motivos. Nesse sentido, lançamos um desafio hipotético para a turma: se tivéssemos outro encontro, deveriam trazer fotos, desenhos, objetos com o grafismo Xerente para dar continuidade ao trabalho, além de outras informações, tais como técnicas, materiais, quem faz e por quê.

Discutimos sobre a viabilidade deste planejamento, o uso de três imagens, os três artistas, contextos e técnicas diferentes e a necessidade de encontros em uma possível aplicação. Pontuamos que esta estrutura didático-pedagógica da oficina foi sistematizada e organizada para provocar discussões importantes no exercício da Abordagem Triangular com o contextualizar, ler e fazer, e a introdução aos elementos visuais, além de avaliar as proposições da BNCC – 2017, com destaque para as habilidades nos aos iniciais:

> (EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de

18 http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/5802-xerente

> diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético; (EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço; (EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.; (EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas; (EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, *performance*, etc.); (EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais; (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais (BRASIL, 2017, p. 200).

Esclarecemos que, no espaço escolar, tais habilidades e atividades devem ocorrer em vários encontros, sempre de

acordo com a turma e carga horária. Finalizamos analisando o exercício de organizar e recortar obras e contextos, tendo em vista uma lógica conceitual que compreendeu as potências abstratas de estéticas, artistas estrangeiros e brasileiros, bem como a potência da estética da "pintura clânica dos Acuen-Xerente" (SILVA; FARIAS, 1992, p. 98) e artesanato, os quais devemos conhecer e valorizar.

Considerações

Diante dos resultados materiais da oficina, constatou-se que há dúvidas impossíveis de serem esgotadas em uma oficina apenas, e também na escola, em razão do tempo e da complexidade da linguagem. Notamos os desejos de aprofundamento, possível com a formação específica ou estudos teórico-práticos, e um aprofundamento no campo das Artes. No processo de avaliação, foram analisadas as habilidades da linguagem tocadas no encontro e presentes na proposição da BNCC – 2017, para o espaço escolar, além do esclarecimento sobre o recorte da proposta com os elementos visuais, estética abstrata até chegar na identificação dos registros estéticos da etnia Xerente, relevante para a cidade de Miracema. Relembramos que a proposta iniciou com a escolha uma abordagem, e depois continuou com a criação de um percurso

que buscou o diálogo e coexistência de códigos estéticos artísticos e culturais. Ainda neste momento de avaliação alertamos, no entanto, sobre o receio do percurso escolhido manter a hierarquização estética eurocêntrica. Refletimos acerca de outro percurso com destaque a estética Xerente, verticalizando o contato com a cultura. Problematizamos sobre a possibilidade de reações de negação da cultura neste percurso e da necessidade de conhecer o comportamento dos elementos visuais. Destacamos o caráter de diálogo entre as estéticas e a tentativa de identificar as desigualdades nos estudos das Artes para valorizar as singularidades no exercício da equidade. Enfatizamos que as técnicas e atividades demandam estudos, podem ser desdobradas em outros percursos e também adaptadas. Reforçamos a importância de trazer os contextos dos artistas e promover o diálogo com os contextos individuais e da coletividade da turma e comunidade. A experiência objetivou mostrar como o ensino das Artes pode ligar os conhecimentos clássicos e a realidade local com referências da América Latina e de outros sistemas de Arte e, dessa forma, diversificar e tornar significativa a aprendizagem no ambiente escolar. Nesse viés, foi importante lembrar que nem sempre o material didático caminha ao encontro de tal direção. Logo, cabe ao professor acreditar no percurso e criar

desvios capazes de contemplar este universo. De acordo com as observações, os participantes demonstraram o desejo de conhecer melhor o ensino das Artes Visuais, bem como, a cultura local, as possibilidades de releituras de imagens, o estudo da fotografia, a criação de imagens com técnicas de montagem, colagem, desenhos, pinturas e esculturas. A partir da oficina de "Introdução às Artes Visuais" exercitamos e buscamos ampliar o olhar em direção ao espaço de ensino das Artes Visuais, o qual deve interagir com o espaço praticado nas dimensões institucionais, pedagógicas e socioculturais significativas.

Referências

ARTE NA ESCOLA. *Midiateca* - Imagem Retirantes. Disponível em: http://artenaescola.org.br/uploads/publicacoes/arquivos/Circuito_integrado.pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, dez. 2015.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte:* anos oitenta e novos tempos. 6. ed. Perspectiva, Estudos. São Paulo 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./abr. 2002.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278. Acesso em: 31 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 17, n. 17, p. 153-176, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da, FARIAS, Agenor. T. P. Pintura corporal e sociedade: os "partidos" Xerentes. In: VIDAL, Lux. (Org.). *Grafismo Indígena:* estudos de Antropologia Estética. São Paulo: Nobel / EDUSP, 1992.

Sites Consultados

CENTRO CULTURAL UFG. *Obra Alfredo Volpi*. Disponível em: https://tainacan.medialab.ufg.br/cculturalufg/colecao-acervogeral/sem-titulo-3/. Acesso em: 31 ago. 2020.

FUNAI. *Projeto Mulheres Artesãs valoriza cultura Xerente no Tocantins*. Disponível em: http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/5802-xerente. Acesso em: 31 ago. 2020.

IPHAN. *Mapeamento Etno-Histórico do Brasil e Regiões Adjacentes.* Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/mapaetnohistorico2ed2017. Acesso em: 31 ago. 2020.

Vasily Kandinsky (1866–1944): Composition 8 (Komposition 8). Disponível em: https://www.guggenheim.org/artwork/1924. Acesso em: 31 ago. 2020.

À guisa de conclusão

A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade.

A arte, ela própria, é uma realidade social.

(FISCHER, 1977)

O debate teórico sobre Arte proposto na disciplina de Fundamentos e Metodologias do Ensino da Arte e Movimento, permeado pelas oficinas das linguagens artísticas e, somado às atividades práticas desenvolvidas com crianças da primeira fase do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Miracema, resultou num relatório consubstanciado entregue pelos acadêmicos ao final do segundo semestre letivo de 2019. Dar destaque aos excertos das impressões sobre a importância da disciplina

para a formação em Arte do professor pedagogo, possibilita ao leitor perceber as mudanças alcançadas e nelas a confiança de que podemos e devemos oferecer e fazer, em prol da formação e humanização dos pedagogos em formação.

Encerram a disciplina para dizer que "*foi importante realizar as atividades, pois a aplicação de teoria e prática visa um contato com a realidade, o campo de trabalho. Assim as aulas teóricas da disciplina [...] tornam-se significativas para a minha formação profissional e, principalmente, os resultados [...] baseados nas oficinas ofertadas e conteúdos estudados na disciplina*". Pois, "*a disciplina nos abre o leque da diversidade cultural e artística e nos move a buscar mais, principalmente com as oficinas realizadas. Agora eu vejo a arte com outros olhos, vejo a arte como Arte. Isso muda todo o meu entendimento sobre esse complexo conteúdo*".

"*Não são raros os discursos de que a teoria é distante da prática nas escolas, algo que em nossa opinião são equivocados, pois tivemos uma rica experiência nessa disciplina onde trabalhamos as teorias juntamente com as práticas realizada em oficinas. A teoria para assim nos guiar e instruir para um desenvolvimento cada vez mais produtivo*". Nesse sentido, "*a contribuição da disciplina e das oficinas sobre as quatro linguagens da arte, foram fundamentais para a o nosso*

processo de formação [...]", e, principalmente, "*uma das maiores contribuições da Arte está na capacidade de levar um vasto conteúdo de como o ser pode ler o mundo a sua volta através da arte, e interpretar textos e intertextos em diferentes comunidades e temporalidade*".

Num dos relatos vemos que "*o desenvolvimento das atividades irá contribuir bastante para nossa formação, pois vimos na prática o quanto é importante trabalhar a criatividade, imaginação, musicalidade, teatro, ritmos e claro as artes visuais*". Enquanto um ressalta que "*o professor precisa cada vez mais ser um observador atento e sensível*", outro fala da Arte por tê-lo provocado em sua "*sensibilidade e capacidade de observação*".

É gratificante perceber no acadêmico que "*antes de participar das aulas não conseguia enxergar e nem compreender que a arte é um universo de possibilidades. Hoje, a partir das vivências e experiências, consigo perceber que a arte tem um papel de inquietar, mobilizar e transformar".* E acrescenta que *"foi justamente nesta medida que o ensino da arte e as atividades selecionadas e desenvolvidas na escola impactaram em mim*". Por isso, "*a arte precisa ser valorizada em sala de sala, ela tem a graça da possibilidade e a criatividade, além é claro, de proporcionar às crianças leitura de mundo e de si mesmo*".

Nesse período de estudos "*foi possível perceber que não tínhamos um olhar minucioso para o que é a arte. O que entendíamos por artes era limitado e agora percebemos que a arte vai mais além do que só desenhar ou colar. Vivenciamos experiências incríveis que somente a disciplina de Arte pode nos proporcionar.*" A Arte foi vista como um "*componente curricular que engloba muito mais que meros desenhos repetitivos sem nenhum sentido, mas como uma disciplina que proporciona uma aprendizagem significativa para o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões, social, cognitiva, cultural, etc.*"

As atividades desenvolvidas "*nos permitiram a desconstrução de um ensino de Arte tradicional que dissocia a teoria da prática*" e "*que o ensino da Arte não se limita a papel e lápis colorido*". Logo, "*proporcionou uma visão crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas que um pedagogo deverá ter em relação a sua atuação na sala de aula, especificamente na disciplina de Arte*". Mas, "*o que mais me impressionou foi a capacidade que o ensino de Arte tem de nos inserir no mundo da cultura de forma prazerosa, estimuladora e conscientizadora.*" O ensino da Arte certamente os provocou a pensá-la como um conhecimento historicamente produzido, pois "*diante de todas as experiências vivenciadas*

na disciplina, tanto com os referenciais teóricos quanto na prática com as oficinas e as atividades na escola, o ensino de Arte nos proporcionou um conhecimento mais aprofundado sobre a história da arte e suas contribuições para a humanidade."

Ao considerar a arte como contribuinte para a formação estética e cultural do professor, observa-se que "*a liberdade de produzir arte a partir da nossa realidade nos faz ter consciência dos bens culturais que estão próximos de nós*". A partir deste ponto compreende-se também que *"a arte não é algo estático e de uma visão unilateral, mas produzida historicamente, levando-se em consideração tempo, espaço, meio e, sobretudo, toda produção cultural de cada época, de cada sociedade, grupo social específico, relações de produção concernentes a cada momento histórico*". E, ao tratar das práticas artísticas e estéticas, o ensino da Arte "*desenvolve em nós a apreciação pela beleza estética, a sensibilidade para apreciar coisas simples que, às vezes, passam despercebidas no nosso dia a dia*".

Encontramos ainda quem esteve muito atento ao ensinar Arte para as crianças. "*Acrescenta-se a essa rica gama de importância da Arte, o fato de, quando praticada pelas crianças de forma lúdica e prazerosa, desperta nelas a curiosidade, a imaginação, a apreciação do belo e o respeito*

pela natureza". Portanto, *"estou certa que é preciso entender Arte não como atividade recreativa, em que são produzidos trabalhos motivados por datas comemorativas ou seguir uma reprodução, mas colocarmos os alunos como protagonistas na produção do conhecimento em Arte, e o professor, como o mediador desse processo*".

Precisamos acreditar que estamos no caminho certo quando vemos registrado que a disciplina "*com certeza aumentará o estímulo para ensinar Arte. É preciso que os demais profissionais reconheçam e passem a valorizar, nas escolas, como área do saber importante e fundamental para a construção do aprendizado prazeroso*". Assim, "*na medida em que novos conhecimentos e aprendizados chegaram a mim, construindo, desconstruindo e ressignificando minhas práticas, meus sentimentos e minha forma de olhar tudo que me rodeia foi se modificando*".

Diante dos excertos, especialmente selecionados, a fim de registrar os resultados do processo de ensino e aprendizagem, bem como das vivências e experiências refletidas nos diversos espaços de cultura e Arte, possibilitados pelas disciplinas de Arte, é preciso concordar com Oliveira (2012), "de que somos Seres especiais, dotados de intelectos e, por isso, podemos ensinar e aprender. Em virtude disso,

devemos sempre, enquanto docentes, formar pessoas na sua totalidade, construindo pessoas sábias de conteúdo e de ética" (OLIVEIRA, 2012, p. 112).

No processo de catarse, o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais e artísticos, por consequência, da transformação da consciência dos sujeitos, a instituição escolar, a partir dos conteúdos curriculares do ensino da Arte, com o propósito de contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade que se defende, "[...] devem se diferenciar daquilo que já está posto no cotidiano de cada aluno" (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 136).

Portanto, a universidade tem a função de promover a ampliação da visão de mundo dos acadêmicos, lançando mão de conteúdos que revelam os aspectos essenciais para uma formação humana integral. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, os conteúdos que integram os currículos escolares devem ser selecionados de forma a possibilitar a emancipação humana.

O professor, referência da turma, formado nos Cursos de Pedagogia e que atua na área de Arte, deve receber formação que, ao ampliar sua compreensão nesse saber, o capacite para ensinar o componente curricular de Arte em suas

diversas linguagens. O conhecimento a ser ensinado por ele está relacionado com a perspectiva formativa a que teve acesso durante o processo de formação. Portanto, a formação acadêmica deve contribuir para uma efetiva apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade e que interfira no seu processo de formação e de humanização.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). *O Ensino das Artes:* construindo caminhos. 9. ed. Campinas/SP: Papirus, 2010. p. 11-38.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. *Educação Escolar e Individualidade:* fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

BALBI, Marilia. *Portinari*: o pintor do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2003.

BARBOSA, Maria V.; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Teoria Histórico-Cultural:* questões fundamentais para a educação escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/teoria-historico-cultural_ebook.pdf. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html. Acesso em: 8 ago. 2020.

BRASIL. Resolução nº 1, 15 de maio de 2006. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, nº 92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 8 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016. Estabelece a inclusão de artes visuais, dança, música e teatro na educação básica. *Diário Oficial da União*, nº 83, seção 1, p. 1, 03 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 5 ago. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº 7.032-B de 2010. Estabelece como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1368319.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.

CASTRO, Célia Maria de; MANO, Marcel; FERREIRA, Sueli. Contribuições da Cultura, Imaginação e Arte para a Formação Docente. *Revista Educação e Filosofia*, v. 25, n. 50, p. 539-556, jul./dez., 2011. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13363. Acesso em: 30 nov. 2017.

COLI, Jorge. *O que é Arte.* 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

COSTA, Lúcia Cortes da. A estrutura da vida cotidiana: uma abordagem através do pensamento Lukacsiano. *Revista Emancipação*, Ponta Grossa/PR, v. 1, n. 1, p. 33-57, 2001. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/22. Acesso em: 23 out. 2018.

CRUZ, Giseli Barreto da. *Curso de Pedagogia no Brasil:* história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

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

DIAS, Karina S. Formação Estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sônia *et al.* (Org.). *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papyrus, 1999. p. 175-201.

DUARTE, Newton. Arte e Educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. *Perspectiva,* Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em: 25 dez. 2017.

DUARTE, Newton. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas, In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Org.). *Formação de professores:* limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP: 2010a, p. 32-49. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 28 nov. 2017.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a Formação de Intelectuais Críticos na pós-graduação em Educação. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. *Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana:* sete ensaios da pedagogia histórico-crítica. Campinas/SP: Autores Associados, 2010b, p. 59-78.

DUARTE, Newton. Arte e Formação Humana em Vigotski e Lukács. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. *Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana:* sete ensaios da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010c, p. 145-163.

DUARTE, Newton. *Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos:* contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T.; FUSARI Maria F. de Rezende e. *Metodologia do Ensino de Arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, Ernest. *A Necessidade da Arte*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. Trad. de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IAVELBERG, Rosa. *Para Gostar de Aprender Arte*: sala de aula e formação de professores. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

IAVELBERG, Rosa. O Ensino de Arte na Educação Brasileira. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 47-56, dez./jan./fev. 2014. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76165. Acesso em: 13 dez. 2017.

KONDER, Leandro. *Os Marxistas e a Arte:* breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-Educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação:* leitura no subsolo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 43-55.

LUKÁCS, George. *Introdução a uma Estética Marxista:* sobre a categoria da particularidade. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, George. Introdução aos Escritos Estéticos de Marx e Engels. In: MARX, Karl, ENGLES, Friedrich. *Cultura, Arte e Literatura:* textos escolhidos. Trad. José Paulo Neto e Miguel M. Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 11-38.

MUNCH, Edvard. *O Grito.* Tela de Pintura. 1893. Disponível em: https://www.culturagenial.com/quadro-o-grito-de-edvard-munch/. Acesso em: 5 jan. 2019.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA. Disponível em: http://www.museudoholocausto.org.br/. Acesso em: 10 fev. 2019.

OLIVEIRA, Terezinha. A influência da leitura de Tomás de Aquino na formação do Professor. In: OLIVEIRA, Terezinha. *Ensino e debate na Universidade Parisiense do Século XIII*: Tomás de Aquino e Boaventura de Bagnoregio. Maringá: Eduem, 2012, p. 103-112.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 37. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica:* primeiras aproximações. 11. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SCHERER, Giovane Antonio. Entre Cores, Tons, Sons e Cenários: o papel da Arte como uma dimensão da vida humana no enfrentamento ao pensamento fetichizado. In: FERNANDES, Idilia; PRATES, Jane Cruz. *Diversidade e Estética em Marx e Engels*. Campinas/SP: Papel Social, 2016, p. 51-70.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELSITA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SMITH, Ralph. Excelência no Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação:* leitura no subsolo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 97-111.

VYGOTSKY, Lev. S.; COLE, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia e Pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Sobre os autores

Adriana do Reis Martins é professora doutora adjunta do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins e atua como professora de estágio supervisionado. Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal de Goiás (UFG - 1996). É especialista em Musicoterapia na Educação Especial e mestra em Música pela UFG. É doutora em Artes pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" da Unesp. Pesquisadora na área da formação de professores para Educação Básica vinculada ao Grupo de Pesquisa Observatório das Artes e pesquisadora na área de Formação Docente, Currículo, Política e Gestão Educacional, vinculada ao do Grupo de Pesquisa Práxis em Estudo das Licenciaturas. E-mail: adrianaarte@uft.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2021-3500.

Liubliana S. Moreira Siqueira é professora efetiva da rede municipal de ensino de Palmas/TO. Bacharela e licenciada em Dança pelo UFV-MG (2005-2009). Possui mestrado em Artes pela UNB-DF (2014-2016) e doutoranda em Artes Cênicas pela UNB-DF (2019). É membro do Grupo de Pesquisa e Extensão em Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento – CONAC/TO e do Grupo de Pesquisa Observatório das Artes na UFT-TO. Foi bailarina do Grupo Êxtase de Dança de Viçosa-MG (2005-2009) e integrante da Cia. Contágius de Dança e Teatro de Palmas/TO (2002 – 2014). Tem como áreas de pesquisa/atuação: Artes Cênicas, Arte-educação, Dança e a Experiência Estética e Dança Criativa.

Renata Patrícia da Silva é professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins. Doutora em Artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do Projeto de Extensão e Pesquisa Maturidade (En)Cena: Teatro com Idosos. Pesquisadora em Pedagogia do Teatro, com pesquisa na área de formação de professores, teatro na escola, estágio supervisionado e teatro em comunidades. Membro do Grupo de Pesquisa LACE: Laboratório de Aprendizagem Cênica, parceria UFT/UFMG e do Grupo de Pesquisa Observatório das Artes, da UFT. E-mail: renatapatricia@uft.edu.br.

Ricardo Ribeiro Malveira é professor na Universidade Federal do Tocantins UFT/Palmas no curso de Licenciatura em Teatro. Doutor e Mestre em Artes Cênicas no Programa de pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia – PPGAC – UFBA. Graduado em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas na Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Graduando em Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás – UFG. Integrante do Grupo de Pesquisa da UFT Transver e Coordenador do Projeto Rastros: Processos criativos, pedagógicos e de pesquisa em Visualidades, Imaginários e Teatralituras na Cena. E-mail: Riks.malveira@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4964-132X.

Rosemeri Birck é doutora em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" da Unesp; mestre em Educação, Pedagoga e Orientadora Educacional pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/ Campus Universitário de Miracema no Curso de Pedagogia e atua nas disciplinas de Artes. Desenvolve pesquisas na área de Arte e Educação vinculada ao Grupo de Pesquisa Observatório das Artes, e pesquisas na área de Formação Docente, Política e Gestão Educacional, vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa Práxis Socioeducativa e Cultural. E-mail: rosebirck@uft.edu.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1272280226320225. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2133-9316.

Este livro é destinado a professores, acadêmicos de Cursos de Pedagogia, pesquisadores da área da educação e demais interessados a pensar a formação do pedagogo que atuará na área de conhecimento da Arte na Educação Básica.