



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

GARDNER DE ANDRADE ARRAIS

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA-AÇÃO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS
MEDIADAS PELO PATRIMÔNIO**

FORTALEZA - CEARÁ

2018

GARDNER DE ANDRADE ARRAIS

EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA-AÇÃO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS
MEDIADAS PELO PATRIMÔNIO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Ceará - UECE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales.

FORTALEZA - CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Arrais, Gardner de Andrade.

Educação Estética de Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma pesquisa-ação a partir de experiências mediadas pelo patrimônio [recurso eletrônico] / Gardner de Andrade Arrais. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 205 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof. Ph.D. José Albio Moreira de Sales.

1. Educação estética. 2. Experiência Estética. 3. Formação de Professores. 4. Patrimônio. 5. Visitação. I. Título.

GARDNER DE ANDRADE ARRAIS

EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA-AÇÃO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS
MEDIADAS PELO PATRIMÔNIO

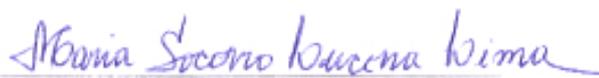
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 27 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA



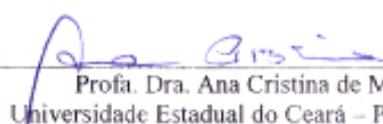
Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



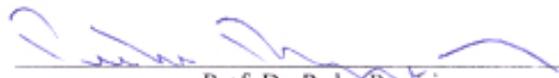
Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Ana Cristina de Moraes
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Prof. Dr. Pedro Rogério
Universidade Federal do Ceará – UFC

Aos espíritos que comigo caminham, no
desejo de mudar a realidade para melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida em abundância e pela Arte da natureza, que me fazem renascer todos os dias.

Aos bons espíritos que me amparam a caminhada.

Ao meu pai, Vicente de Andrade Arrais, em memória de sua imensurável contribuição para minha formação.

À minha mãe, Maria Antônia Andrade Arrais, pela presença firme e constante ao meu lado e pelo trabalho e cuidado de todos os dias.

A Fabiana Mendonça Lima, meu amor, que me proporciona o doce sabor da paixão e pela paciência em todos os momentos.

À Lívia, que antes mesmo de reencarnar, já me ensinou tanto sobre a vida.

Aos meus irmãos pelo apoio.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales, a quem dirijo o mais puro sentimento de gratidão, por tudo o que está neste trabalho e pela amizade, companheirismo, compreensão, conversas, presença sempre, simplicidade, sensibilidade, sabedoria, autenticidade, e por ter modificado minha vida de modo tão significativo.

À Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima, pelo exemplo, amizade e dedicação ao meu trabalho.

Às professoras, coordenadora e diretora do Projeto Nascente, pela participação na pesquisa-ação.

Aos professores do PPGE, responsáveis por minha formação neste nível.

À Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, pelos ensinamentos, acolhida e confiança.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (IARTEH), em especial, Mateus Bonie, Kananda, Camila e Mayane, pelo apoio e trabalho conjunto.

Às funcionárias da Coordenação do PPGE, Jonelma e Rosângela, pelo atendimento aos meus pedidos, que não foram poucos; pelo carinho e amizade.

À Profa. Dra. Tânia Maria de Sousa França, pelo exemplo de humildade e a parceria

desde o Mestrado.

Às professoras Lia Albuquerque, Rosa Barros, Lourdes Fernandes e Maria Luísa Amorim, pelo cuidado sempre sincero e amizade.

Ao funcionário do CED, Sebastião, que, sempre sorrindo, me acolhe com um carinho sincero, uma amizade que espero perdurar por muitas reencarnações.

Aos amigos da turma de Doutorado 2014 do PPGE, em especial, à Profa. Dra. Lourdes Neta, minha amiga.

Aos novos amigos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, pelo companheirismo e apoio, em especial, à Profa. Dra. Tamaris Gimenez.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Chuva no Mar

Coisas transformam-se em mim
É como chuva no mar
Se desmancha assim em
Ondas a me atravessar
Um corpo sopra no ar

Com um nome pra chamar
É só alguém batizar
Nome pra chamar de
Nuvem, vidraça, varal
Asa, desejo, quintal
O horizonte lá longe
Tudo o que o olho alcançar

E o que ninguém escutar
Te invade sem parar
Te transforma sem ninguém notar
Frases, vozes, cores
Ondas, frequências, sinais
O mundo é grande demais

Coisas transformam-se em mim
Por todo o mundo é assim

Isso nunca vai ter fim.

(Marisa Monte/ Arnaldo Antunes)

RESUMO

Reporta-se à educação estética de professoras do Ensino Fundamental, mediada por experiências com o patrimônio cultural. Tem como objetivo geral investigar processos de educação estética nas experiências de professores de Arte das séries iniciais do Ensino Fundamental, mediadas pelo patrimônio. Os objetivos específicos foram explorar as experiências estéticas e os conhecimentos prévios das colaboradoras sobre Arte; promover experiências de visitação a espaços de cultura e Arte da cidade de Fortaleza, no Ceará; estimular a reflexão sobre as experiências est ticas em diário de campo, diálogos reflexivos e por meio de atividades; dialogar com as professoras sobre as experiências est ticas promovidas, dentro e fora da escola, e as mudanças percebidas pelas colaboradoras; estimular a efetiva inser o da Arte na escola; analisar os processos de Educa o Estética nas falas e registros escritos das colaboradoras da pesquisa-a o. A metodologia de investiga o adotada foi a pesquisa-a o, que tem caráter colaborativo, e traz como proposta de a o, neste trabalho, a educa o estética de professoras em experiências est ticas com Arte e Cultura. As principais referências teóricas que embasaram a elabora o deste trabalho são Sales (2011) sobre visita o, Barbosa (1998, 2009) acerca de Educa o Estética, Dewey (2010) a respeito de experiência estética e Freire (2002, 2005) no concernente ao diálogo. A pesquisa de campo dividiu-se em momentos de identifica o, proje o, realiza o e avalia o. A fase final da pesquisa consistiu em organizar os dados, analisá-los e escrever o relatório final. Nas primeiras visita es, chamou a aten o a falta de experiência das professoras em museus de Arte, por questões variadas como ausência de tempo, falta de estímulo, desconhecimento da existência destes espaços, bem como, a deficiência de elementos técnicos da área de Arte. Foram percebidas nas participantes o interesse pela experiência e a motiva o para continuar a pesquisa, a forma o. Fato este claro na fase de planejamento e execu o de aulas de Arte com cada uma das professoras em suas turmas de alunos, bem como nas suas falas coletadas. Uma das maiores dificuldades   a tecnocracia, que superpõe a técnica   forma o humana, a qual se habitua como professores. Conclui-se que a educa o estética

de professoras, pressupondo-se a formação humana, é uma necessidade e que ações como as que foram empreendidas nesta pesquisa podem contribuir sobremaneira para mudanças na formação e nas práticas das professoras, principalmente, para a inserção da Arte nos currículos escolares e na formação das professoras.

Palavras-chave: Educação Estética. Experiência Estética. Formação de Professores. Patrimônio. Visitação.

ABSTRACT

It refers to the aesthetic education of elementary school teachers, mediated by experiences with cultural heritage. Its general objective is to investigate processes of aesthetic education in the experiences of Art teachers from the initial series of Elementary School, mediated by patrimony. The specific objectives were to explore the aesthetic experiences and the prior knowledge of collaborators on Art; to promote experiences of visitation to spaces of culture and Art of the city of Fortaleza, in Ceará; stimulate reflection on aesthetic experiences in field diaries, reflexive dialogues and through activities; dialog with the teachers about the aesthetic experiences promoted, inside and outside the school, and the changes perceived by the collaborators; to stimulate the effective insertion of art in school; analyze the processes of Aesthetic Education in the speeches and written records of the collaborators of the action research. The research methodology adopted was the action research, which has a collaborative character, and brings as a proposal of action, in this work, the aesthetic education of teachers in aesthetic experiences with Art and Culture. The main theoretical references that support this work are Sales (2011) on Visitation, Barbosa (1998, 2009) on Aesthetic Education, Dewey (2010) on aesthetic experience and Freire (2002, 2005) regarding dialogue. The field research was divided into moments of identification, design, realization and evaluation. The final phase of the research consisted of organizing the data, analyzing it, and writing the final report. In the first visits, attention was drawn to the lack of experience of the teachers in Art museums, due to varied issues such as absence of time, lack of stimulation, lack of knowledge of the existence of these spaces, as well as the lack of technical elements of the Art area. Participants perceived the interest in the experience and the motivation to continue the research, the training. This fact is clear in the planning and execution phase of Art classes with each of the teachers in their classes of students, as well as in their speeches collected. One of the greatest difficulties is technocracy, which superimposes technique on human formation, which is used as teachers. It is concluded that the aesthetic education of teachers, assuming human formation, is a necessity and that actions such as those undertaken

in this research can contribute greatly to changes in the formation and practices of teachers, especially for the insertion of Art school curricula and teacher training.

Keywords: Aesthetic Education. Aesthetic Experience. Teacher Training. Patrimony. Visitation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Perfil Formativo das Professoras	29
Quadro 2 – Fases, etapas e operações da pesquisa-ação	30
Quadro 3 – Duas estratégias-tipo	34
Fotos 1 e 2 – Entrada da escola	83
Foto 3 – Pátio e palco	84
Fotos 4 e 5 – Refeitórios	84
Fotos 6 e 7 – Corredores	84
Gráfico 1 - Número médio de visitantes dos museus	92
Imagem 1 – Catálogo da exposição	96
Imagem 2 – Convite da Exposição “Coleção Airton Queiroz”	97
Fotos 8, 9 e 10 – Salas da Exposição	97/98
Quadro 4 – Descrição das imagens	110
Imagem 3 - Povoação I, de Tarsila do Amaral	110
Imagem 4 - Fundação de São Vicente, de Benedito Calixto	110
Imagem 5 - Rio Piabanha, de João Batista da Costa	110
Imagem 6 - Musa e Músicos, de Di Cavalcanti	111
Imagem 7 - Mulher em Pé, de Ernesto de Fiori	111
Imagem 8 - Stela, de José Pancetti	111
Imagem 9 - Prometheus II, de Maria Martins	112
Imagem 10 - Mãe, de Victor Brecheret	112
Imagem 11 - Moreno, de Beatriz Milhazes	112
Imagem 12 - Sem título, de Henrique Oliveira	112
Imagem 13 - Girl Seated against square wall, de Henry Moore	113
Foto 11 – Passeio Público em 1919	119
Foto 12 – Passeio Público em 2017	120
Fotos 13, 14 e 15 – Baobá do Passeio Público, sua flor e grafações	122
Foto 16 – Museu da Indústria	124
Fotos 17 e 18 – Igreja da Sé	125
Foto 19 – Memorial da Resistência	127

Foto 20 – Pastelaria Leão do Sul	128
Imagens 14 e 15 – Duas imagens do Varal	133
Foto 21 – Cenas do cotidiano: vida de professor em três tempos	142
Fotos 22 e 23 – Cenas do cotidiano	143
Foto 24 – Encontro de História da Arte	146
Fotos 25, 26, 27 e 28 – Aula de papel machê 4º ano	149/150
Fotos 29, 30 e 31 – Aula de escultura com papel machê 2º ano	153
Fotos 32, 33, 34 e 35 – Aula de retrato 2º ano	154
Fotos 36, 37, 38 e 39 – Aula de abstrato 2º ano	155
Fotos 40, 41 e 42 – Aula de mosaico 3º ano	157
Fotos 43 e 44 – Aula de teatro de sombras 1º ano	158
Fotos 45, 46, 47, 48 e 49 – Aula de aquarela 1º ano	160
Fotos 50, 51 e 52 – Aula de teatro na Educação Infantil	161/162
Fotos 53 e 54 – Acolhida 1	162
Fotos 55 e 56 – Acolhida 2	163
Fotos 57 e 58 – Acolhida 3	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DBAE	Disciplined Based Art Education
FALC	Faculdade da Aldeia de Carapicuíba
FGF	Faculdade da Grande Fortaleza
IARTEH	Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
ICOM	Conselho Internacional de Museus
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEM	Política Nacional de Educação Museal
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIP	Universidade Paulista
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
URCA	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	CAMINHO METODOLÓGICO: A PESQUISA E A AÇÃO IMBRICADAS	26
3	EDUCAÇÃO ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	35
4	FORMAÇÃO DE PROFESSOR: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO PROCESSO FORMATIVO PARA O ENSINO DE ARTE	45
5	VISITAÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL	52
5.1	VISITAÇÃO E MEDIAÇÃO EM MUSEUS DE ARTE	52
5.2	ENTENDENDO O MUSEU E O MUSEU DE ARTE HOJE	57
6	PATRIMÔNIO E IMAGEM: ELEMENTOS UNIFICADORES DA EXPERIÊNCIA	63
7	O TEATRO E AS IMAGENS DO COTIDIANO	77
8	AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS	83
8.1	VISITAÇÃO AO ESPAÇO CULTURAL DA UNIFOR: COLEÇÃO AIRTON QUEIROZ	95
8.1.1	Fruição livre	101
8.1.2	Leitura de obra de Arte bidimensional e tridimensional	108
8.2	VISITAÇÃO AO CENTRO HISTÓRICO DE FORTALEZA	118
8.3	ENCONTRO DE TEATRO: “UM OLHAR SOBRE O MUNDO E O TEATRO DA VIDA”	131
8.3.1	Varal de imagens	133
8.3.2	Citações de textos	139
8.3.3	Chão teatral	140
8.3.4	Cenas do cotidiano: vida de professor em três tempos	142
8.3.5	Avaliação: Carta docente	143
8.4	HISTÓRIA DA ARTE	144
8.5	TRANSVERSALIZANDO: PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DE AULAS DE ARTE NA ESCOLA	146
8.5.1	Aula de papel machê com crianças do 4º ano – Colaboradora 9	147
8.5.2	Aula de música com crianças do 5º ano – Colaboradora 3	150
8.5.3	Aula de escultura com papel machê com crianças do	

	2º ano – Colaboradora 5	152
8.5.4	Aula de retrato com crianças do 2º ano – Colaboradora 4	153
8.5.5	Aula de abstrato com crianças do 2º ano – Colaboradora 11	154
8.5.6	Aula de mosaico com crianças do 3º ano – Colaboradora 7	155
8.5.7	Aula de teatro de sombras com crianças do 1º ano – Colaboradora 1	157
8.5.8	Aula de aquarela com crianças do 1º ano – Colaboradora 2	159
8.5.9	Aula de teatro na Educação Infantil – Colaboradora 8	160
8.5.10	Acolhidas	162
9	CAMINHOS DA PESQUISA-AÇÃO: DIFICULDADES, CONQUISTAS E CONTINUIDADES	165
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS	175
	APÊNDICES	180
	APÊNDICE A – CARTA-CONVITE.....	181
	APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA.....	182
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	183
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	184
	APÊNDICE E – ATIVIDADE DE VISITA AO CENTRO DE FORTALEZA.....	188
	APÊNDICE F – ATIVIDADE HISTÓRIA DA ARTE E ABORDAGEM TRIANGULAR.....	191
	APÊNDICE G – AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DO PROCESSO.....	193
	APÊNDICE H – <i>FOLDER</i> ENCONTRO DE TEATRO: UM OLHAR SOBRE O MUNDO E O TEATRO DA VIDA.....	194
	APÊNDICE I – ROTEIRO DE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA ARTE.....	195
	ANEXOS	200
	ANEXO A – ATIVIDADE DE LEITURA DA OBRA DE ARTE (BIDIMENSIONAL).....	201
	ANEXO B – ATIVIDADE DE LEITURA DA OBRA DE ARTE (TRIDIMENSIONAL).....	204

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui relatado é fruto de quatro anos de estudos no Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), bem com da participação e trabalho conjunto no Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (IARTEH). Representa, ainda, a finalização de um percurso formativo intenso, constituído de desafios e conquistas, que fizeram de nós uma pessoa um pouco melhor e, principalmente, um tanto mais preparada para os enfrentamentos da docência universitária, com suas multidimensões. Nesse sentido, podemos dizer que o percurso foi constituído de experiências significativas e aprendizagens imorredouras, que já fazem parte desse tempo de formação, como alicerce de novos tempos que ainda estão por chegar.

A intenção foi de propiciar experiências estéticas capazes de levar as professoras a refletirem sobre suas práticas, processos de educação estética e, em especial, a respeito da importância da Arte no cotidiano escolar ou de como temos desenvolvido o Ensino de Arte. O tema aqui abordado, a formação de professores do Ensino Fundamental, com amparo em experiências mediadas pelo patrimônio, é, também, uma tentativa de, partindo do entendimento de que a participação é princípio indispensável ao processo formativo em qualquer nível, modalidade ou instituição, demonstrar que a pesquisa-ação é maneira de fazer investigação imersa na realidade dos sujeitos e ambiente pesquisados.

O interesse pela temática da experiência estética na formação de professores surgiu ainda no Mestrado, oportunidade em que nos empenhamos em saber quais as possibilidades de educação estética de professores em museus virtuais de Arte brasileiros.

Nossa formação para a docência tem peculiaridades, principalmente no que concerne a três aspectos: o seu caráter ininterrupto; o tempo dedicado às atividades formativas; e o entrecruzamento de acontecimentos que modificaram os projetos. Estes aspectos não a desqualificaram, pelo contrário, evidenciamos-los para mostrar que os desafios por eles trazidos fizeram da nossa formação um campo fértil de aprendizagens para a docência.

Adentramos a Universidade em 2006, após quase dez anos sem frequentar os bancos escolares. Cursamos um preparatório para exame vestibular e, já sabendo o que queríamos estudar, nos inscrevemos para tentar uma vaga no Curso de Pedagogia da UECE. Fomos aluno-trabalhador, cumprimos, durante toda a graduação uma jornada de trabalho de oito horas diárias. Que alegria foi receber, após tanto tempo sem estudar, a notícia de que havíamos sido aprovado para cursar Pedagogia na UECE! O projeto de uma formação em nível superior foi motivado pela falta de perspectivas de crescimento, desde a nossa experiência de trabalho, e pelo estímulo de pessoas que acreditavam em nosso potencial intelecto-moral. Começava ali uma jornada de 11 anos de estudos na mesma instituição, que culminam neste trabalho.

Cursamos Pedagogia com muita disciplina e, principalmente, movido pela vontade de superar as dificuldades de um núcleo familiar que sempre teve o suficiente em termos materiais, mas nunca mais do que isso. E, assim, sempre de mãos dadas com amigos fui me fazendo o que sou hoje. Não posso deixar de citar aqui a Professora Regina, ministrante da disciplina Psicologia da Educação, que, em episódio difícil da trajetória na graduação em Pedagogia, quando lhe falei das dificuldades com a doença de meu pai e a vontade de desistir do período, me disse: “não desista, você é um excelente aluno, no que puder vou ajudá-lo.” Atitudes assim, de humanidade, dentre tantas outras, me fizeram perseverar e seguir. Durante a formação inicial, conseguimos participar de grupos de pesquisa, monitoria e outras atividades extracurriculares.

Em 2011, finalizamos o Curso de Pedagogia. Só quando terminamos a graduação, foi que se abriu a perspectiva de continuidade dos estudos, pois antes achávamos que não tínhamos capacidade para tal empreitada. Em abril do mesmo, adentramos o Curso de Especialização em Didática, finalizado em 2012. Na metade deste curso, decidimos pela inscrição no processo seletivo do Mestrado em Educação. Procuramos algo que se afinasse com nossos interesses naquele momento de formação e identificamos como linha de interesse aquela na qual se discutia ensino de Arte. Embora houvesse cursado disciplina de Arte/Educação, confessamos que nossos conhecimentos na área ainda eram bastante incipientes e tivemos de nos esforçar para conhecer um pouco mais sobre o campo, de tal modo que nosso projeto e problema de pesquisa pudesse refletir esse conhecimento, e

nos possibilitasse a aprovação.

Uma vez aprovado no Mestrado, logo no início do curso, percebemos o quanto seria difícil continuar no trabalho e conseguir realizar a formação de qualidade que almejávamos. Com essa constatação e em conversas com o orientador, passamos a aventar a possibilidade de deixar o emprego e nos dedicar exclusivamente aos estudos. A possibilidade de uma bolsa foi o suficiente para a tomada de decisão. E foi assim que resolvemos investir na formação. Nesse sentido, tive total apoio do orientador. Foi um momento de mudança radical em nossa vida, acreditando que colheríamos os frutos mais tarde. O Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales foi o orientador da monografia do Curso de Especialização, finalizado em 2012. Foi aconselhado por ele que decidimos cursar Licenciatura em Arte e Educação, na Faculdade da Grande Fortaleza (FGF), formação terminada em 2015 e nos ajudou a compreender melhor o universo do ensino de Arte na Educação Básica. Tal formação realizou-se em paralelo ao curso de mestrado.

Todo esse processo de nos tornar estudante profissional, após haveremos cursado a graduação como estudante trabalhador, nos ensinou a dedicação ao projeto de pesquisa do orientador – do qual o nosso era parte integrante – e participar ativamente de seu grupo de pesquisa, de tal modo que foi possível realizarmos uma pesquisa-formação, como parte da produção dos dados de nossa dissertação, concluída em 2013. Dando continuidade à parceria de orientação e pesquisa, entregamos agora a tese de doutorado.

Este caráter ininterrupto, possibilitou-nos uma imersão em atividade do universo acadêmico, de tal modo que os afazeres universitários preencheram em pouco tempo uma parcela muito significativa de nosso tempo e da nossa vida. Desde que recebemos a bolsa para cursar o mestrado, resolvemos nos tornar um professor-pesquisador e, para tanto, nos dedicamos, integralmente, aos afazeres da nossa formação até o fim da dissertação e ingresso no doutorado. Nessa caminhada tivemos a felicidade de conviver e caminhar ao lado de professores que consideramos especiais, por nos proporcionarem aprendizados em variadas dimensões da vida. A urgência de garantir um salário e um lugar de trabalho no ensino superior, nos fez prestar concurso, ainda no primeiro ano de doutorado. A aprovação e a contratação aumentaram os nossos desafios. Desde então, somos professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI), acumulando os trabalhos da

docência e os trabalhos da pesquisa do projeto de doutorado.

Alguns desafios surgiram nesta larga trajetória, como a morte de meu pai, alguns problemas de saúde, problemas familiares, a participação na organização de um grande evento no início do doutorado, o fato de termos assumido a docência em outro estado, mas todas experiências comuns da vida, que nos fizeram mudar os projetos, e que, certamente, nos deixaram mais capaz. Também grandes conquistas, pois hoje temos um grande amor que nasceu no Curso de Pedagogia, minha mulher, Fabiana, e uma filhinha muito esperada, a Lívia; a amizade de nosso orientador; os grandes aprendizados que nos preparam para a docência no ensino superior; as amizades que ficarão para sempre, com as quais dividimos angústias e alegrias.

Feitas estas considerações iniciais sobre nossa formação, passamos agora para a temática de pesquisa, que, de certo modo já faz parte de nossas preocupações formativas desde o mestrado, quando trabalhamos com Educação Estética e museus virtuais de Arte.

Naquela ocasião, tomamos como problemática o aumento da quantidade de museus e o desenvolvimento de políticas de preservação do patrimônio, que consideram as instituições culturais como lugares de educação, sendo este, portanto, o mote para o delineamento daquele projeto, no qual foram desenvolvidas reflexões sobre a educação estética em museus virtuais de Arte. O objetivo era desenvolver contribuições para o processo de educação estética de licenciandos em Arte.

No trabalho atual, de doutorado, temos como meta interferir na formação e na prática das professoras de Arte do Ensino Fundamental, bem como promover mudanças em âmbito escolar em relação a Arte, com o objetivo de investigar processos de Educação Estética nas experiências com o patrimônio artístico-cultural, pressupondo que é preciso se criar a necessidade cultural por meio da educação (BORDIEU, 2007).

Entendemos, também, que muitas vezes os professores identificam os problemas enfrentados no cotidiano da escola, mas não conseguem superar todos os obstáculos que lhes são impostos. De tal sorte, pretendemos proporcionar a cada professora, participante da pesquisa aqui proposta, um espaço de reflexão sobre tais problemas, incluindo os fatores decorrentes de sua formação. Para tanto, fez-se

necessária uma reflexão em conjunto, sobre as condições que se impõem à prática docente em Arte, tais como: ausência da imagem no ensino de Arte, tão necessária ao aprendizado; falta de estrutura da escola para as práticas de Arte; insuficiência da formação inicial para o ensino de Arte; e a falta de experiências estéticas com o patrimônio artístico-cultural em espaços escolares e não escolares, a exemplo dos museus de Arte. Sob esse aspecto, tal como foi realizado na pesquisa de mestrado, foi planejado e realizado o que Martins e Picosque (2012) denominam “ativação cultural”, que tem como processo principal o contato com os bens culturais.

A promoção das ações foram orientadas pelo pensamento de Ormezzano (2007, p. 24), para quem “[...] a integração da leitura de imagens no processo educativo pode ter sido a pedra que, no Brasil, alavancou a passagem da educação artística para a educação estética”. Consideramos aqui também a contribuição das discussões e da produção dos documentos chamados de Parâmetros Curriculares Nacionais, que, no caso específico do PCN-Arte, foi responsável por uma mudança significativa nas discussões e na política de educação artística, que, até então, dentre os seus equívocos em relação ao ensino de Arte, arrimava suas ações fortemente na produção em Arte, deixando de lado a reflexão e a fruição.

Esta tese parte do pressuposto de que a Educação Estética de professores, por meio de experiências estéticas com o patrimônio artístico-cultural acumulado pela humanidade, bem como, por intermédio do exercício de ensino da Arte na escola utilizando a abordagem triangular, podem modificar a realidade da Arte na escola, considerando que um dos elementos essenciais para esta modificação é a formação de professores.

O estabelecimento de uma política de formação de professores tornou-se, desde a LDB de 1996, essencial para a conquista da qualidade do ensino na Educação Básica e na Educação Superior. O prazo de dez anos, estabelecido pela Lei nº 9.394/1996, para a formação dos professores da Educação Básica em nível superior foi a iniciativa mais marcante, que impulsionou o crescimento do número de cursos de licenciatura no Brasil. Esse grande impulso significou a queda na qualidade da formação, em decorrência da diminuição no tempo de formação e da fragmentação do conhecimento com a criação das licenciaturas cada vez mais específicas.

A respeito do Curso de Pedagogia, do qual as professoras integrantes desta

pesquisa são provenientes, este herdou o caráter bacharelesco como na sua origem e atuante na cultura brasileira, como afirma Sérgio Buarque de Holanda (2004). Esta herança ocasiona conflitos na formação até hoje. Há partidários de uma formação mais ampla, mais geral, que formaria o especialista em Educação, e outros que defendem uma formação específica para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que prontifica o professor desses níveis.

De tal modo, a formação do pedagogo permanece generalista, o que tem como consequência o despreparo profissional para atuar nas áreas específicas, como a Arte com suas linguagens. Surge daí a necessidade de uma formação continuada e mesmo de uma formação em serviço, que proporcione a complementação de conhecimentos e habilidades não conquistados na formação inicial. Nesse sentido, justificamos a proposição de uma pesquisa-ação em que as professoras foram pesquisadoras de suas experiências e práticas na escola e fora dela, pois, com a motivação para novas experiências, para outras práticas de Arte na escola, e com a reflexão sobre estas, foi possível perceber novos espaços formativos e outras modalidades de ler e fazer Artes na escola.

Outro ponto que justificou a elaboração e execução desta pesquisa-ação foi a necessidade de fazer com que a escola (gestores, professores e alunos) percebesse a importância da Arte como disciplina e área de conhecimento essencial para a formação humana. Nas ações empreendidas, buscamos demonstrar o conhecimento da Arte nas dimensões e espaços da vida cotidiana e sua necessidade na experiência dos sujeitos com o mundo, bem como intencionamos instrumentalizar as professoras para atuarem com maior propriedade na disciplina Arte.

Desde os anos 1980, o movimento de Arte-Educação empreende iniciativas no sentido de inserir a leitura de imagens na prática de ensino das Artes visuais, com o objetivo principal de formar um sujeito crítico, que consiga perceber nos elementos visuais do cotidiano a Arte e logre educar-se esteticamente, sendo sujeito da sua mudança e da sociedade; capaz de entender, por exemplo, os recursos artísticos que as mídias utilizam para nos convencer ao consumismo. Esta pesquisa proporcionou experiências com as Artes, e fomos tentando apontar a Arte no cotidiano, inter-relacionando Arte e vida. Elemento que consideramos essencial para justificar a Arte na escola, como área do conhecimento.

A pesquisa-ação foi a metodologia adequada aos objetivos intentados, pois

proporciona a formação em serviço, a reflexão sobre a própria prática, possibilita mudanças no interior das relações, das práticas e da instituição e permite a participação ativa dos sujeitos. A pesquisa de campo dividiu-se em momentos de: identificação da formação das professoras e de suas práticas relativas a Arte e ao ensino de Arte, respectivamente; projeção – momentos em que planejamos as ações e a reflexão sobre estas; realização, que consistiu na execução das ações e na realização das reflexões; e, avaliação, que esteve presente em todo o percurso da pesquisa-ação e cujos resultados serviram para traçar os rumos das intervenções e da pesquisa.

A investigação foi realizada com 11 professoras do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Projeto Nascente, em Fortaleza, no Ceará.

As ações, que consideramos como experiências estéticas de formação, empreendidas na pesquisa-ação, foram: a visitação ao Espaço Cultural da UNIFOR (Coleção Airton Queiroz), com momento de fruição livre e de leitura de obra de Arte bidimensional e tridimensional; visitação ao Centro Histórico de Fortaleza, com produção de narrativa sobre o percurso e as experiências estéticas; encontro de Teatro, com vivências variadas; encontro de História da Arte, oportunidade em que foi possível realizar um percurso cronológico na história da Arte mundial, brasileira e cearense, de modo sintético; o planejamento e aplicação de aulas de Arte na escola, com cada uma das professoras, com a aplicação da abordagem triangular; e as acolhidas, em que se inseriram elementos das Artes. Todos esses momentos foram intercalados por atividades de reflexão e avaliação.

Para fundamentar a proposta de pesquisa-ação, recorreremos, como referencial teórico principal, aos escritos de Sales (2011) sobre visitação, que constituiu um dos eixos centrais na pesquisa, pois a visitação aos espaços onde vivenciamos as experiências com o patrimônio artístico-cultural foram essenciais para a educação estética das professoras; Barbosa (1998, 2000, 2010), com a concepção de educação estética e a defesa da leitura de imagens, por meio da Abordagem Triangular no Ensino das Artes e na formação de professores; Dewey (2010), que embasou a concepção de experiência estética; e, Freire (2002, 2005), que orientou toda a ação na pesquisa, principalmente com a concepção de diálogo.

Este trabalho está dividido em nove capítulos, incluindo – conforme as regras da ABNT – a introdução e as considerações finais. Um dos capítulos é metodológico,

cinco são teóricos e um traz as reflexões sobre a pesquisa-ação.

O segundo capítulo, intitulado *Caminho Metodológico: a pesquisa e a ação imbricadas*, delinea a fundamentação metodológica e aponta as escolhas paradigmática, metodológica e instrumental da pesquisa, bem como o delineamento de todo o processo de intervenção, contendo o *locus* e os sujeitos. Para embasar as escolhas metodológicas nos reportamos aos escritos de Dionne (2007) sobre pesquisa-ação em uma perspectiva pragmática.

Em *Educação Estética e Experiência Estética*, capítulo 3, o leitor encontra concepções e reflexões sobre Educação e Experiência Estética, que constituem eixos centrais deste ensaio, considerando-se que a área de concentração do programa de pós-graduação no qual se insere é Formação de Professores e também o fato de que as ações tiveram a intenção de promover experiências estéticas e, conseqüentemente, a Educação Estética das professoras. São os dois autores elementares nessa discussão: Barbosa (1998, 2000, 2010) e Dewey (2010).

O capítulo 4, *Formação de Professor: experiência estética como processo formativo para o ensino de Arte*, concentra elementos que fundamentam a ideia de que os professores precisam vivenciar experiências estéticas, dentro e fora da escola, a fim de alimentarem o seu repertório imagético e tornarem-se capazes de fruir, entender e ensinar Arte. Nesse âmbito, as experiências com o patrimônio artístico-cultural são de relevante significado formativo.

No capítulo 5, *Visitação e Mediação Cultural*, é expressa uma ideia de visitação e de mediação cultural, que constituem também elementos teórico-práticos essenciais neste trabalho, considerando que as experiências de visitação conformaram um conjunto de conhecimentos essenciais para todo o percurso da pesquisa-ação e que a mediação cultural é ação social que leva o sujeito a apropriar-se de sua cultura. Nessa discussão, Sales (2011) e Martins (2012, 2014) são fundamentais.

O capítulo denominado *Patrimônio e Imagem: elementos unificadores da experiência*, traz os fundamentos dos dois elementos responsáveis por unir todas as experiências desenvolvidas na pesquisa-ação – imagem e patrimônio. Arrimamo-nos na ideia de que são mobilizadores da percepção e estão intimamente ligados ao mundo de vida de todos, capazes de mobilizar as dimensões cognitivas e afetivas.

No capítulo 7, *O Teatro e as imagens do cotidiano*, são discutidos elementos

desta linguagem específica, relacionando-a com as imagens de pensamento que povoam o nosso ser. Esta relação explicita-se nas cenas do cotidiano elaboradas e apresentadas pelas professoras, de onde emergiram elementos importantes de reflexão sobre a dimensão pessoal da formação. Emergem também nas falas das professoras sobre os usos que fazem da linguagem do Teatro em sala de aula e o potencial que ela tem para a formação.

O capítulo 8, *As experiências formativas*, apresenta uma descrição reflexiva e detalhada de todo o percurso da pesquisa-ação, apontando os elementos das experiências, as reflexões e as atividades. Neste segmento, é possível identificar, também, os processos de Educação Estética por que passamos, nós e as professoras, principalmente nas imagens e falas, que buscam captar os processos formativos e o que pode ter influenciado alguma mudança, objetivo da pesquisa-ação.

Decidimos no segmento 9, *Caminhos da pesquisa-ação: dificuldades, conquistas e continuidades*, reunir alguns tópicos que fazem reflexões sobre esta metodologia após a sua aplicação neste trabalho, apontando as dificuldades enfrentadas, as conquistas alcançadas em decorrência da metodologia empregada e as continuidades, o que é uma característica essencial da pesquisa-ação. Este módulo, em especial, foi incluído porque percebemos durante toda a nossa formação uma resistência à metodologia, da parte de professores e alunos do curso de Doutorado. Consideramos a mais adequada ao panorama atual da Educação e aos ideais que almejamos alcançar em termos de pesquisa com e sobre formação de professores.

Por fim, as conclusões sobre o trabalho são organizadas de modo que o leitor identifique os processos de Educação Estética das professoras, as mudanças, as conquistas para a formação de professores e para o Ensino de Arte no Ensino Fundamental.

2 CAMINHO METODOLÓGICO: A PESQUISA E A AÇÃO IMBRICADAS

Na trajetória de elaboração do projeto de pesquisa que tem por temática a Educação Estética, a busca por uma identidade paradigmática é uma das dificuldades iniciais que se encontra, principalmente ao considerar as possibilidades de utilização de múltiplas referências metodológicas, envolvendo bricolagem e pesquisa-ação. Parece obvio, mas é preciso repetir, que, para se realizar um trabalho de pesquisa, almejando êxito, precisa-se escolher com bastante cuidado o caminho a ser percorrido. Essa trilha deve, logicamente, estar assente às exigências usuais que permeiam o trabalho acadêmico e, ainda, respeitar as características da realidade pesquisada e dos sujeitos envolvidos na investigação. Na pesquisa qualitativa, isto torna-se mais desafiador, pois, segundo Minayo (1994, p. 21), a abordagem qualitativa cuida de “[...] questões muito particulares e trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”.

Tomamos como identidade paradigmática,

[...] a escolha e adoção de compromisso com um determinado paradigma para orientar o processo de pesquisa, por exemplo, no que diz respeito ao esclarecimento do tema, revisão da literatura, geração de dados, análise e interpretação. (RUTO-KORIR; LUBBE, 2010, p. 99).

Segundo Guba; Lincoln (1994, p. 108), “[...] o paradigma de pesquisa define para os pesquisadores sua identidade, o que é permitido dentro dos limites de uma pesquisa legítima”. Sendo assim, a definição de um paradigma, que às vezes parece ser um *a priori*, que aparecerá naturalmente no decorrer da pesquisa, independentemente do delineamento intencional do pesquisador, passa a ser uma exigência do projeto de pesquisa, que objetiva a orientação das escolhas metodológicas, da relação com o conhecimento, da realidade e dos sujeitos. O teor persuasivo das análises feitas sobre a realidade e os sujeitos depende da constituição dessa identidade.

Ainda, segundo os autores, “[...] a questão metodológica não pode ser reduzida a questão dos métodos; os métodos devem adequar-se a uma metodologia predeterminada.” (GUBA; LINCOLN, 1994, p. 108) E a metodologia deve ser escolhida segundo a visão de mundo do pesquisador, que constitui o seu paradigma. Para definir um paradigma de pesquisa, três pontos são fundamentais: o

ontológico; o epistemológico; e o metodológico. O primeiro diz respeito à maneira e à natureza da realidade; o segundo, refere-se à relação com o conhecimento, com o que será conhecido; e o terceiro deve responder como o pesquisador irá proceder durante a pesquisa.

Para este projeto de investigação, pinçamos a abordagem qualitativa, pois o fenômeno estudado é complexo e suscita a apreensão de aspectos variados da realidade, não quantificáveis, no caso, a Educação Estética de professoras, com amparo em experiências estéticas, suscitadas no percurso da pesquisa. Nossa intenção foi a de atingir com as ações interventivas as dimensões da formação do professor, abordadas por Nóvoa (1997, p. 15), quando ensina que ela é constituída pelo “[...] desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)”.

E o que será conhecido? – Serão os processos de Educação Estética, em sua aplicação com as participantes da pesquisa e as potencialidades do Ensino de Arte na escola. E o que se pretende modificar? – As modalidades de inserção da Arte na formação e na vida das professoras, bem como na escola.

Na área das Ciências Humanas, mais especificamente na Educação, a abordagem qualitativa de pesquisa é muito utilizada, pois se detém no estudo do comportamento social humano. Buscando uma maneira de legitimar o conhecimento elaborado pelas Ciências Sociais, a abordagem qualitativa de pesquisa como alternativa na apreensão da realidade.

Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa tem cinco características: o ambiente natural é a fonte direta de dados, na qual o investigador é o instrumento principal; assume caráter descritivo; valoriza o processo de investigação; analisa de modo indutivo; imprime relevância aos significados e interpretações.

Nesse sentido, demandamos aproximações com a metodologia de pesquisa mais adequada aos elementos da realidade, com os quais lidaremos para atingir o objetivo central, ou seja, investigar processos de Educação Estética nas experiências de professoras de Arte das séries iniciais do Ensino Fundamental, mediadas pelo patrimônio. Assim, buscamos aporte na pesquisa-ação, que “[...] privilegia processos de intervenções que visam transformar determinada realidade,

emancipando os indivíduos que dela participam”. (IBIAPINA, 2008, p. 9). Para aplicar esta metodologia, perfilhamos as seguintes fases: identificação, projeção, realização e avaliação, conforme Dionne (2007, p. 83), que define a pesquisa-ação como: “[...] principalmente, um processo de intervenção coletiva assumido por participantes práticos (*praticiens*), com vistas a realizar uma mudança social com a implicação dos atores em situação”. Ressaltamos que todas essas etapas foram cumpridas com a atuação direta de todos os participantes da pesquisa. Para ele, esse tipo de investigação “[...] é um instrumento prático de intervenção antes de ser uma forma de investigação” (DIONNE, 2007, p. 20)

Já para Thiollent (1998, p. 14), a pesquisa-ação é,

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita relação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Por estas características, a nossa identidade paradigmática está no espectro do construtivismo, pois, ontologicamente, a realidade se dá com suporte em elaborações mentais múltiplas, intangíveis, social e experimentalmente baseadas, de natureza local e específica, e depende de cada pessoa e do grupo para a constituição da realidade. Epistemologicamente, o pesquisador e o objeto de pesquisa estão interativamente ligados. Metodologicamente, a coleta e análise dos dados acontecem na interação do pesquisador com os pesquisados. O consenso, ao final, uma interpretação da realidade não apresentada anteriormente.

Se considerarmos o paradigma como um conjunto de crenças sobre determinada realidade e sujeitos, chegamos à conclusão de que existe também uma questão axiológica, ou seja, sobre o papel dos valores na pesquisa. Nesse sentido, a relação do pesquisador e do orientador de doutorado é crucial para a definição da metodologia e, conseqüentemente, da carga de valores na elaboração da pesquisa. Não podemos supor a existência da neutralidade, que caracteriza o paradigma positivista. Como ensina Dionne (2007, p. 35), “[...] o pesquisador em pesquisa-ação é implicado no processo de transformação social. Ele não pode se limitar ao propósito ‘positivista’ de neutralidade, nem pretender se isolar do fato social”. Existe, portanto, intrínseco ao processo, uma potência formativa em ação. “Ela é, ao mesmo tempo, ferramenta de mudança e de formação”. (DIONNE, 2007, p. 21).

Outro aspecto a ser suscitado é o fato de que a ação tem um teor persuasivo mais intenso do que o discurso para promover mudanças na realidade social:

Lewin mostrou, de algum modo, como a ação é mais eficaz que o discurso para induzir modificações de certos comportamentos humanos. A mudança é mais efetiva quando os sujeitos estão fortemente implicados no processo e quando sua participação é mais ativa. (DIONNE, 2007, p. 27).

Definir a identidade paradigmática não é fácil. Guba; Lincoln (1994) oferecem, ainda, uma série de pontos que devem ser respondidos: qual é o objetivo ou propósito da pesquisa? Qual é a natureza do conhecimento? Como o conhecimento se acumula? Quais critérios são apropriados para julgar a qualidade de uma pesquisa? Qual é o papel dos valores na pesquisa? Qual é o lugar da ética na pesquisa? Estas indagações passam muitas vezes despercebidas pelo pesquisador, o que não deveria acontecer, pois a definição do paradigma é imprescindível para elaboração de uma pesquisa de qualidade, constituída de argumentos fortes, que denotam o conhecimento da realidade, dos sujeitos, dos métodos e da natureza do conhecimento que se busca e que se quer estabelecer.

O grupo de colaboradoras da pesquisa foi formado por 11 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que ensinam Arte, na Escola Projeto Nascente, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Quadro 1 – Perfil Formativo das Professoras¹

PSEUDÔNIMO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ANOS EM QUE ATUA NA ESCOLA
Professora 1	Graduação: Pedagogia Especialização: Alfabetização de Crianças	1º ano do Ensino Fundamental
Professora 2	Graduação: Pedagogia Especialização: Psicopedagogia	1º ano do Ensino Fundamental
Professora 3	Graduação: Pedagogia Especialização: Gestão Escolar	5º ano do Ensino Fundamental
Professora 4	Graduação: Pedagogia Especialização: Não possui.	3º e 4º anos do Ensino Fundamental
Professora 5	Graduação: Pedagogia Especialização: Psicopedagogia	2º ano do Ensino Fundamental
Professora 6	Graduação: Pedagogia Especialização: Administração Escolar	Coordenação Pedagógica
Professora 7	Graduação: Pedagogia Especialização: Não informado.	3º ano do Ensino Fundamental

¹ A diretora e uma das coordenadoras pedagógicas da escola perguntaram se poderiam participar e, como considera-se de grande importância a defesa da Arte na escola pelos gestores, as duas inseriram-se na investigação.

Professora 8	Graduação: Pedagogia Especialização: Gestão Escolar	Infantil IV ²
Professora 9	Graduação: Pedagogia Especialização: Psicopedagogia	1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental
Professora 10	Graduação: Pedagogia Especialização: Não informado.	Direção da Escola
Professora 11	Graduação: Pedagogia Especialização: Não informado.	1º e 2º anos do Ensino Fundamental e Infantil V

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados produzidos.

A pesquisa-ação foi desenvolvida em obediência às seguintes fases, etapas e operações, em conformidade com as ideias de Dionne (2007, p. 81), que nos alerta:

Levando os grandes eixos de toda ação coletiva, podemos definir as fases integradas de uma intervenção de desenvolvimento. Evidentemente, seria ilusório pensar encontrar uma mecânica regular de desenvolvimento de toda ação de intervenção que favorecesse uma abordagem técnica eficaz, garantindo efeitos positivos de aprendizagem e de desenvolvimento. A própria complexidade do processo supõe flexibilidade na utilização da dinâmica sequencial das atividades específicas constitutivas da operação de intervenção.

Aproveitamos do esquema de Dionne (2007) as fases e etapas e, com amparo nestas, descrevemos as operações que constituem a pesquisa-ação empreendida. É válido frisar que nem sempre as operações foram realizadas como planejado e que algumas estão enquadradas em mais de uma etapa, pois a pesquisa-ação tem caráter não linear, porquanto “[...] ela ocorre mediante uma série de avanços e recuos que seria impossível descrever em detalhes”. (DIONNE, 2007, p. 22).

Quadro 2 – Fases, etapas e operações da pesquisa-ação

Fase 4 - Avaliação	Fase 1 – Identificação
<p>K. Análise dos resultados da pesquisa - Leitura do relatório final e discussão.</p> <p>L. Difusão dos resultados: informação e relatório - Escrita do relatório final (tese) e posterior relato em eventos.</p> <p>M. Avaliação final do processo e dos resultados - Leitura do relatório final, discussão e planos para novos percursos.</p>	<p>A. Descrição da situação inicial e contrato - Conversa com a Direção da escola e assinatura de Carta de Anuência para aplicação da pesquisa. - Convite, assinatura de TCLE, preenchimento de ficha de cadastro com informações sobre atuação e planejamento.</p> <p>B. Formulação dos problemas iniciais - Aplicação de questionário diagnóstico com as professoras inscritas.</p>

2 A professora da Educação Infantil foi inserida na pesquisa-ação, considerando a sua graduação em Pedagogia e seu interesse na Arte aplicada às crianças de quatro e cinco anos de idade.

<p>N. Finalização e reativação da ação - Aplicação de autoavaliação e notícias de novas ações.</p>	<p>C. Elaboração da problemática da situação com vista à pesquisa e à ação - Primeira conversa no momento do convite. Explicação das intenções de pesquisa e de ação.</p>
<p>Fase 3 - Realização</p>	<p>Fase 2 - Projetação</p>
<p>H. Implementação da intervenção da pesquisa-ação - Ações: visita livre e análise de produção artística em museu de arte; Visitação ao centro histórico de Fortaleza; Experiência em Teatro, Corpo e Artes Visuais; Estudo de História da Arte; Participação e acompanhamento de intervenções coletivas em Arte na escola; Planejamento e execução de aula de Arte com cada uma das professoras.</p> <p>I. Execução participante das atividades - Cada ação foi planejada e executada participativamente, acompanhada de reflexão, com o apoio de textos para estudo.</p> <p>J. Avaliação contínua - Cada umas das ações vivenciadas teve, paralelamente, um exercício reflexivo e/ou avaliativo. Além de encontros para diálogos reflexivos e registro em diário de bordo.</p>	<p>D. Elaboração de certas hipóteses de solução - Planejamento das experiências a serem vivenciadas. - Reflexões ao longo do processo de pesquisa-ação.</p> <p>E. Definição dos objetivos e da pesquisa-ação - Os objetivos foram sendo definidos e redefinidos ao longo de todo o percurso.</p> <p>F. Formulação de um plano de ação - Foi formulado um plano de ação em articulação com as professoras, tendo em vista as necessidades formativas e o tempo das professoras e do pesquisador.</p> <p>G. Projetação da avaliação da intervenção - Foi planejada para cada umas das ações vivenciadas um exercício reflexivo e/ou avaliativo.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Dionne (2007).

A pesquisa-ação iniciou-se em agosto de 2016 e as intervenções aconteceram até julho de 2017, ou seja, um ano de investigação. Este largo tempo de intervenção foi constituído de reelaborações necessárias aos percalços que aparecem no caminho. Salientamos a ocorrência de dois problemas: a dificuldade de tempo para as visitas e intervenções por parte das professoras e a dificuldade de adaptação com a nossa atuação profissional, como professor do Ensino Superior. Esses fatos, muitas vezes, foram causa de reelaboração de agenda e mesmo de impeditivos de outras intervenções planejadas.

Os dados foram coletados, tendo em vista a pesquisa, utilizando os seguintes instrumentos: a observação, a fotografia, o diário de bordo, gravações em áudio dos encontros, preenchimento de formulários e questionários, resposta a atividades e avaliações.

Analisamos o material coletado, com suporte nos objetivos de pesquisa e de ação, bem como em categorias, que foram elaboradas em consonância com os objetivos da pesquisa, com arrimo nos dados empíricos e do referencial teórico.

O diálogo reflexivo é um princípio de ação desta proposta de pesquisa, portanto, precisamos aqui explicitar os seus conceitos.

Diálogos reflexivos são momentos de encontro entre os colaboradores da pesquisa-ação, que enfocam as experiências formativas. O objetivo principal dos diálogos é levar o professor a pensar a sua formação e a sua prática.

O caráter reflexivo já citado permeou a pesquisa-ação, privilegiando as três características básicas citadas por Alarcão (2011, p. 50): “[...] a) a contribuição para a mudança; b) o caráter participativo, motivador e apoiante do grupo; c) o impulso democrático.”

Toda a estrutura da pesquisa-ação é pensada na perspectiva dialogada, sem prescrições ou imposições, pois, para a educação como tarefa libertadora e humanizadora, o sujeito deve ser considerado ativo. O sujeito reflexivo, segundo Freire (2002, p. 117), assume “[...] caráter ativo, indagador, pesquisador da consciência, como consciência reflexiva e não apenas reflexa, que lhe faz possível conhecer [...] capaz de reconhecer ou de refazer o conhecimento existente; de outro, de desvelar e de conhecer o ainda não conhecido”.

O conhecimento, conforme Freire (2002), ocorre em uma realidade concreta. A experiência contínua permite ao sujeito a apropriação e a reapropriação de determinada realidade, ao passo que os diálogos reflexivos representam o momento de transição de um nível de cognição a outro. Alarcão (2011) ensina que, em contextos de formação com base em experiências, a expressão e o diálogo assumem papel de relevância, tornando-se um triplo diálogo, que pressupõe uma relação consigo, o outro e a realidade:

Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, como Schön nos refere na sua linguagem metafórica. (ALARCÃO, 2011, p. 49).

O diálogo caminha até o nível da crítica. Dependendo do nível de reflexão alcançado pelo sujeito no decorrer da experiência, o conhecimento aufere outros contornos e vai da descrição à criticidade. Na pesquisa-ação, é preciso problematizar a realidade dada, para que ela se torne uma realidade estabelecida, que “[...] é produto dos sujeitos enquanto observadores participantes implicados”. (ALARCÃO, 2011, p. 51).

Consoante Freire (2005, p. 93), “[...] a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo”. Nesse lugar de encontro, que é o diálogo, “[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. O diálogo é o encontro amoroso entre os homens para *ser mais*, é educação como prática de liberdade, que visa acabar com a dicotomia homem-mundo, levando-o a reconhecer “[...] entre eles uma inquebrantável solidariedade”. (FREIRE, 2005, p. 95).

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. (FREIRE, 2005, p. 96).

O conteúdo que será levado pelo pesquisador não deve ser para dissertar, impor ou doar, mas uma tentativa, em diálogo, de organizar, sistematizar e acrescentar conhecimentos da realidade do educando-educador. Assim serão constituídos os momentos de encontro. Na pesquisa-ação:

A elaboração e a partilha dos conhecimentos ocorrem em relações de convivência que incitam ao mesmo tempo, o pesquisador a coletar os conhecimentos derivados da ação e o ator a contribuir diretamente para a produção de conhecimentos”. (DIONNE, 2007, p. 34).

O pesquisador tem noção do que precisa fazer, no entanto, estabelecerá conhecimentos em diálogo com os sujeitos e com a realidade. Para isso, será preciso conhecer suas experiências, saberes, formação e necessidades. O diálogo reflexivo enfoca a reflexão na ação, que,

[...] acompanha a ação em curso e pressupõe uma conversa com ela. Refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interação verbal em situação de conversação. (ALARCÃO, 2011, p. 53).

Os momentos do diálogo reflexivo foram ocasiões de distanciamento da experiência para olhá-la de fora, estando dentro, pois todos serão colaboradores da pesquisa-ação e não apenas um pesquisador e sujeitos a serem investigados.

A pesquisa-ação pretende reduzir a distância entre teoria e prática, na tentativa de superar a separação entre reflexão teórica e prática profissional, em vários campos da atividade humana. (DIONNE, 2007, p. 31). Nesse sentido, ela utiliza-se de duas estratégias: a de pesquisa e a de ação. Segundo Dionne (2007, p. 37), “[...] a estratégia de pesquisa visa principalmente a desenvolver conhecimentos

e a evidenciar sua validade, a estratégia de ação visa à mudança de uma situação de maneira eficaz”.

Quadro 3 – Duas estratégias-tipo

	Estratégia de pesquisa	Estratégia de ação
Objetivo	Desenvolvimento dos conhecimentos	Transformação de uma situação
Validação	Prova	Eficácia
Abordagens	Regras metodológicas	Estratégia de planejamento
Crítérios	Científicos	Políticos
Produção	Conhecimentos científicos	Conhecimentos ordinários
Papel	Especialista	Líder

Fonte: Dionne (2007, p. 37).

Na finalização deste trabalho, reafirmamos a nossa intenção de possibilitar opções de Educação Estética aos professores. Para tanto, pretendemos promover o acesso e a valorização da cultura artística e, também, ressaltar a necessidade de utilização de imagens no ensino da Arte, objetivando a Educação Estética dos sujeitos.

3 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Atualmente a formação em um curso de licenciatura, em nível de graduação, é a habilitação exigida para a docência em Arte³, constituindo-se como o primeiro momento de organização e sistematização dos conhecimentos do futuro professor. Também sabemos que, em muitos casos, ela não é suficiente. Sob esse aspecto, acreditamos que a necessidade de aprofundamento de experiências estéticas, vivenciadas fora dos espaços de aulas, também são imprescindíveis para a formação profissional no sentido de ampliar o olhar crítico sobre os produtos da cultura.

O professor de Arte, portanto, necessita de uma formação articulada entre teoria e prática, entre o objetivo e o subjetivo, bem como deve relacionar o conhecimento da Arte aos saberes pedagógicos.

Uma formação ampla, que inclua variados saberes, que aconteça em distintos espaços e que contemple múltiplas culturas, ainda encontra limites nas condições concretas, pois, por exemplo, o pedagogo conta com uma formação pedagógica generalista, que o habilita a assumir todas as disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ressaltamos a necessidade dos investimentos na formação inicial de professores de Arte nas quatro linguagens (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), no entanto, reafirmamos o nosso cuidado com a formação continuada, no que concerne à Educação Estética, decorrente de vários processos, tais como: contato com a produção artística, reflexão sobre a História da Arte, expressão artística e experimentação em sala de aula com os estudantes. O entendimento dos processos, que levam à Educação Estética, exige a explicitação de dois conceitos básicos: experiência estética e educação estética.

Com a finalidade de apreender os significados e a abrangência de uma concepção teórica de educação estética, tomamos como base o conceito de Dewey (2010), que se refere a um tipo de experiência, que exige a integralidade de sentidos de quem a vivencia. É preciso estar por inteiro, conseqüentemente, é necessário

3 A formação exigida para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ensinarem Arte é a Licenciatura em Pedagogia. Já para os anos finais do Ensino Fundamental, é exigida formação em licenciaturas específicas: Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro.

que os modos de mediação proporcionem o contato com todas as dimensões da pessoa. Para Dewey (2010, p. 301),

[...] nada entra puro e desacompanhado na experiência, quer se trate de um acontecimento aparentemente amorfo, um tema intelectualmente sistematizado ou um objeto elaborado com todo carinho pela junção de emoção e pensamento. Sua própria entrada é o início de uma interação complexa; da natureza dessa interação depende o caráter daquilo que finalmente se vivencia.

López Quintás (1992, p. 14), ao tratar da função pedagógica da experiência estética, acentua que esta objetiva a formação integral do homem e que existe uma urgência em “mobilizar vias fecundas de formação” pela arte. Para o autor, “[...] formar-se significa entrar no jogo da criatividade, da criação de vínculos fecundos com as realidades do meio ambiente que são capazes de suscitar e co-realizar encontros”. Esse movimento é possível por meio da Arte que, ao abrir os canais da criatividade, mostrando “os possíveis” na relação com o mundo, mobiliza dimensões de si esquecidas, essenciais para a vida, como o afeto e a cognição, por exemplo. Segundo, ainda, o mesmo autor, “[...] para descobrir as possibilidades educativas da experiência estética e, mais concretamente, da artística, devemos analisar como se desenvolve a personalidade humana e sob quais condições.” (LÓPEZ QUINTÁS, 1992, p. 14).

Dois aspectos devem ser tratados aqui para entender a afirmação sobre o entendimento da personalidade humana – o fato de que o homem tende à autonomia e que, o caminho para ela é a experiência profunda e integral com os valores. O segundo ponto diz respeito ao processo, que obrigatoriamente passa pela relação, o encontro com o ambiente; com o outro e com os objetos.

O desejo de salvar a capacidade criadora do homem levou os pensadores existenciais e os dialógicos a acentuarem sempre de novo a necessidade de superar os estreitos e asfixiantes canais do pensamento “objetivista”. (LÓPEZ QUINTÁS, 1992, p. 16).

E se considerarmos as configurações de convivialidade cada vez mais objetivistas, sempre mais duras, bem menos próximas, que marcam com veemência a atualidade, pode-se assinalar que a Arte e a experiência com ela são essenciais para buscar “o humano em nós”, desvinculado da subjetividade e crente na objetividade. Reportamo-nos, aqui, à maneira de pensar e, conseqüentemente, de agir que nasce no pensamento, em termos humanos. A chave da porta que dá

acesso à experiência estética é a qualidade do encontro, da entrega e não o objeto em si.

A forma de conhecer mais perfeita não é a que realizamos com atitude incomprometida, objetivante, como um sujeito que se defronta com um objeto, mas o que realizamos através de encontros, respondendo à apelação que a realidade conhecida nos dirige. (LÓPEZ QUINTÁS, 1992, p. 17).

A qualidade do encontro configura experiência *grávida de conhecimentos* e que tenha qualidade estética. Esta última,

[...] resulta da consumação apreciada e difere da qualidade artística, que é específica, de materiais específicos, enquanto a qualidade estética é conatural a todos os materiais que cercam os ritmos constantes da vida. Qualidade estética não é apenas o reconhecimento descolorido e frio daquilo que foi feito, mas uma condição receptiva interna, que é a válvula propulsora de futuras experiências. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo. (BARBOSA, 1998, p. 22).

“É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção”. (BARBOSA, 1998, p. 22). A autora destaca que a experiência estética não é apenas o caminho para o desenvolvimento cognitivo e emocional, mas, principalmente, necessária para outras experiências ulteriores.

A experiência estética torna-se ainda mais plena quando se consegue relacionar os diversos âmbitos da realidade em que estamos imersos, com suas nuances, dinamismo e sentidos, os quais muitas vezes imperceptíveis quando fora de uma relação profunda com o meio ambiente. Complementando tais posicionamentos, Barbosa (1998, p. 21) ensina que a experiência “[...] é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. Aspectos e elementos do eu e do mundo qualificam a experiência com emoções e ideias.” A arte, fruto da mente criadora, tem esse poder de fazer emergir ou aparecer aos sentidos, pois o que acreditávamos não existir passamos a conhecer, e torna-se nascedouro do processo que convencionamos chamar Educação.

Neste sentido, a arte é mais real do que a história – como sugeriu Aristóteles em sua *Poética* – porque reproduz o real num estado de maior *ambitalização*, de realização mais ampla, e, portanto, de clarificação mais alta, pois o sentido da realidade é iluminado na entre-mistura de entidades que se unem entre si para se complementarem. O jogo estético, como todo jogo autêntico, não só imita o real; cria âmbitos e produz sentido. (LÓPEZ QUINTÁS, 1992, p. 19).

É por intermédio do jogo presente na experiência estética que o sujeito se

forma, com um repertório de imagens, e significa a realidade, fazendo dela o que é. Uma das necessidades prementes a uma educação como formação humana é a atuação da Arte, considerando que todo ser humano pode se expressar por seu intermédio e que, em toda a história da humanidade, a Arte situa-se como manifestação que traduz o cotidiano de várias civilizações. A Arte, portanto, é patrimônio inalienável gravado no inconsciente coletivo e expressa-se inevitavelmente em todas as épocas.

Numa obra de arte, diferentes atos, episódios, acontecimentos se mesclam materialmente e fundem-se numa unidade, embora as partes não desapareçam nem percam seu caráter próprio quando isto sucede. É no campo das artes que o processo da experiência significativa se torna mais evidente para o ser cognoscente. Nas artes se revela pela observação, percepção e verificação direta quando a experiência possui uma unidade. A existência dessa unidade está constituída por uma qualidade única (qualidade estética) que penetra toda a experiência, apesar da diferença de suas partes constitutivas. (BARBOSA, 1998, p. 24).

A tarefa do educador, considerando o processo educativo proposto para esta tese, é o de levar o sujeito a realidades distintas, distantes e alheias, sem que este se torne alheio ou alienado (LÓPEZ QUINTÁS, 1992, p. 27).

É preciso, no entanto, antes de adentrar os conceitos, tomar a Arte como uma área de conhecimento essencial para o desenvolvimento individual e coletivo, pois é improvável conceber o ser sem o seu poder criativo, sem o seu poder de simbolizar, de sintetizar um pensamento ou uma realidade em uma imagem, ou som, ou expressão corporal. A capacidade que singulariza o humano é a mente projetiva, que transcende a materialidade do objeto e do próprio corpo, mas com ele. Somos capazes de elevar o nosso pensar até coisas que não existem, e que podem ser presentificadas pela Arte, ou que não conhecemos ainda.

Fruir e produzir Arte eleva a instâncias, as mais longínquas, a nossa capacidade de projetar e de relacionar as dimensões de nós, as vivências, e nos aproxima do outro, que tem as mesmas necessidades e potências.

À Educação Estética cabe, como um de seus papéis, criar situações para pensar a Arte e com Arte. Para isso, entretanto, a produção em arte acumulada pela humanidade precisa atingir o cotidiano dos sujeitos, de modo a elevá-los a outro nível consciencial, que lhe permitam mudar o mundo.

Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – os processos básicos da criatividade. Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. (BARBOSA, 1998, p. 18).

Buoro (2003, p. 27), fazendo uma crítica ao que consumimos da cultura em nosso cotidiano, assinala que somos capazes de:

[...] construir um conhecimento em arte que aguce nossas percepções, bem como nos capacite a ler o mundo com olhares revigorantes e revigorados. [...] será preciso que [...] esse saber, ainda tão elitizado, passe a frequentar o cotidiano do cidadão comum, invadindo a mídia e os espaços urbanos idealizados ou não a fim de promover as artes por meio de exposições e eventos.

A observação da autora nos fez recordar a asserção de uma amiga que vive a Arte: “temos que parar de dar comida de mentirinha pra alma”. Esta frase, em sua simplicidade, guarda a grande lição de que, para alcançarmos a plenitude de nosso potencial criativo, precisamos consumir elementos da cultura condizentes com valores que nos tornem melhores do que o que somos, que alimentem a nossa potência de “ser mais”. Para reforçar o que afirmamos, Barbosa (1998, p. 13) diz:

[...] a educação formal no Terceiro Mundo ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano. [...] A cultura indígena só é tolerada na escola sob a forma de folclore, de curiosidade e de esoterismo; sempre como uma cultura de segunda categoria.

É claro que hoje há maior acesso aos bens culturais diversos e de maneira mais direta, no entanto, os veículos de comunicação de massa, com seus mecanismos de controle, continuam a reproduzir a ideia de uma cultura única, com matriz, principalmente, estadunidense, mas também europeia. Em relação à maneira como a escola participa como mediadora desse acesso, pode-se afirmar que ainda preponderam, quando as expressões da Arte chegam à escola, duas vertentes de ação: aquela que privilegia a reprodução de conteúdos veiculados pelas mídias de massa e a outra, que trabalha com a Arte erudita. A primeira peca em qualidade estética e a segunda em distância da realidade, da cultura dos sujeitos implicados na prática educativa. Barbosa (1998, p. 15) acrescenta a noção de que,

Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes – os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da própria classe social, a porta de entrada para a

assimilação do “outro”. A mobilidade social depende da interrelação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais.

Nesse sentido é que se propôs uma pesquisa voltada para a formação de professoras da Educação Básica, com o objetivo de promover experiências estéticas e, a respeito destas, refletir, em busca de modos possíveis de dar acesso à Arte, aos códigos negados, aos meninos e meninas da periferia, que estão nas escolas públicas. É claro que em alguma medida já fazem isso, no entanto, é preciso criar a consciência de que os acervos de museus também pertencem a eles. As professoras, como uma das interlocutoras do mundo com as crianças podem modificar essa realidade, promovendo a escola ao lugar dela, de formadora de sujeitos capazes de entender e criticar o que consomem e, acima de tudo, capazes de, com criatividade recriar as realidades, reinventá-las.

A Arte, contudo, é capaz de promover essa mudança? Sobre isso, podemos asseverar que as linguagens da Arte ultrapassam em muito as potencialidades formativas das linguagens discursivas ou científicas, principalmente pela polissemia e abertura ao diferente. Barbosa (1998, p. 16) ensina que,

Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Para o ser humano poder fruir ou se expressar por via da Arte, é preciso que esta esteja em sua formação. A escola, nessa direção, é responsável pela Educação Estética dos sujeitos. Educação Estética entendida como aquela educação capaz de produzir, em experiência direta com o meio ambiente e com o patrimônio artístico-cultural, aprendizagens e significados, a fim de que o sujeito se compreenda e entenda o Outro. Nesse sentido, o grande desafio da escola é inserir a Arte no cotidiano dos sujeitos. Consoante reflete Meira (2011, p. 111),

O desafio da educação estética é fazer com que a arte deixe de ser uma disciplina do currículo e se torne algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização.

Tanto na experiência de produção artística quanto na de fruição, o sujeito está em contato com o sensível, põe em ação os canais perceptivos e reafirma a

sua íntima relação com o meio ambiente, na indiferenciação interior/exterior, que faz emergir emoções reprimidas, ideias adormecidas e potencialidades criadoras. Em uma sociedade que reproduz o estabelecido, o convencional, a dimensão criativa humana é relegada a lugar secundário. Acostumamo-nos à repetição, ao modismo, a consumir o que não nos preenche. A experiência estética pode ser reintegrativa e religadora, pois nos indica o que somos, rompendo com a ideia da separação espírito/corpo.

Um dos elementos de início da experiência estética é a imagem, carregada de simbolismo e capaz de sintetizar a “[...] diversidade e compreender a densidade e inexplicabilidade do vivido”. (MEIRA, 2011, p. 105). Ela mobiliza a imaginação, que, por sua vez, pode inverter as ordens vigentes, proporciona reciprocidade, diálogo com o mundo, é capaz de metamorfosear o mundo em conformações plásticas que a imaginação permita dentro da materialidade circundante. Como raciocina Ostrower (2010, p. 32),

[...] por ser o imaginar um pensar específico sobre um fazer concreto, isto é, voltado para a materialidade de um fazer, não há de ver o “concreto” como limitado, menos imaginativo ou talvez não criativo. Pelo contrário, o pensar só poderá tornar-se imaginativo através da concretização de uma matéria, sem o que não passaria de um divagar descompromissado, sem rumo e sem finalidade. Nunca chegaria a ser um imaginar criativo.

A imagem é um dos eixos centrais desta pesquisa, pois se pressupõe que a imagem é o principal meio de formação e de trabalho do professor que ensina Artes Visuais. O desafio é vivenciar experiências com a Arte capazes de ultrapassar o consumismo de uma mídia perversa e desumanizante e perceber que a nossa visão é que faz o mundo e a capacidade perceptiva não está fora das coisas, porquanto, faz as coisas e nos perfaz, também.

A plasticidade da imagem agrega um simbolismo mobilizador de emoções, que, a seu turno, movimentam o repertório de vivências do sujeito no mundo. Além disso, algumas imagens carregam os arquétipos primaciais da humanidade e podem constituir-se em uma realidade que nem é subjetiva, pois não está na pessoa, tampouco, é objetiva, pois não é a realidade em si, portanto, uma realidade imaginativa. “A forma plástica, nas artes, é instauradora de um mundo e, como o mito, depende de que cada sujeito a atualize, a construa como imagem, segundo seus próprios significados, individuais e sociais.” (MEIRA, 2011, p. 106). O individual

e o social, o emocional e o cognitivo são indissociáveis na experiência estética.

Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um 'grito da alma', não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional.

Muitas vezes, a Arte na escola é havida como elemento catártico, apenas. Ela cumpre essa função, mas se não for tratada como terreno de conhecimento, incide-se em uma experiência parcial, que fragmenta a relação sujeito/mundo. E, além destas duas funções, a Arte tem um papel na formação profissional.

Tal educação, capaz de desenvolver a auto-expressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos produzidos por outros, associados à contextualização histórica, é necessária não só para o crescimento individual e enriquecimento da nação, mas também é um instrumento para a profissionalização. (BARBOSA, 1998, p. 19).

A Educação Estética por intermédio da Arte – e da imagem em específico – passa pela elaboração de conhecimentos históricos, basilares para o entendimento da relação sujeito-arte-mundo. A proposta que embasa este trabalho é a triangular, com esteio na concepção de Ana Mae Barbosa, e ressignificada por tantas pessoas que pensam e aplicam a abordagem triangular no Ensino das Artes Visuais.

Voltando, contudo, a perspectiva para as mudanças na nomenclatura do Ensino de Arte na escola, podemos iniciar pela expressão *Educação através da Arte*, difundida no Brasil, em inícios do século XX, com apoio nas ideias de Herbet Read, “[...] a base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador”. (FUSARI; FERRAZ, 2010, p. 17). Esse pensamento contribuiu para quebrar a racionalidade técnica que predominava no ensino de Arte e tornou possível o desenvolvimento dos aspectos intelectuais, morais e estéticos do sujeito.

Nos anos de 1970, com o advento da Lei N° 5.692/71, foi inclusa a *Educação Artística* no currículo escolar, como de ministração obrigatória. Desde a Educação Artística enfatiza os processos expressivos e criativos dos alunos. Com o aumento da oferta dessa disciplina, surgiram dois problemas: a qualidade do ensino e a formação dos professores.

[...] a questão do aperfeiçoamento e formação do magistério para atuar nas escolas de ensino fundamental e médio passa a ser um problema emergente, que ultrapassa os limites dos cursos e licenciaturas em

Educação Artística. (FUSARI; FERRAZ, 2010, p. 18).

Logo após, nos anos de 1980, no Brasil, surgiu o movimento *Arte-Educação*, que se organizou com apoio nas ideias da Escola Nova e da Educação por meio da Arte. Em consonância com as ideias da Escola Nova, o movimento propunha uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno, e atingiu os processos de educação formais, não formais e informais. Esse movimento ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que estabelece a obrigatoriedade da Arte na Educação Básica.

Em síntese, a Educação Através da Arte caracteriza-se pelo posicionamento idealista, direcionado para uma relação subjetiva com o mundo. Embora tenha tido pouca repercussão na educação formal, contribuiu com a enunciação de uma visão de arte e de educação com influências recíprocas. Quanto à Educação Artística nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas. Já a Arte-Educação vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas. Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscientizando-o da importância da sua ação profissional e política na sociedade. (FUSARI; FERRAZ, 2010, p. 19).

Muito próxima da Arte-Educação, está a *Educação Estética*, que privilegia os aspectos emocionais do ser humano, que entra em contato com a Arte. Para sintetizar as mudanças ocorridas nas concepções de Ensino de Arte, Ormezzano (2007, p. 16) ensina:

A primeira alteração foi 'educação pela arte', que teve como objetivo o desenvolvimento das capacidades perceptivas, apreciativas e criativas; depois, 'educação artística', que visava a uma formação artística especializada, considerando as diversas linguagens expressivas; após, 'arte-educação', propondo uma visão educativa centrada no desenvolvimento cognitivo da leitura de imagens, a contextualização e o fazer artístico. Finalmente a 'educação estética', muito pouco difundida, um processo em que cada sujeito sente, experimenta e vibra emocionalmente, de modo tal que seu potencial humano se expressa tanto na distinção da singularidade irrepitível como na forte percepção da união dinâmica com seus semelhantes, necessitando e sendo capaz de comunicar seus ideais e a complexidade da sua interioridade, que cobra vida nas ações e obras.

Sob esse mesmo enfoque, o que denominamos de Educação Estética possui relação direta com o ensino e aprendizagem de Arte na Educação Básica. A Abordagem Triangular, que prevê produção, contextualização e leitura, hoje, é ressignificada pelas experiências de professores pelo mundo afora. Essa metodologia nasceu de um movimento que defende o uso da imagem nas aulas de

Arte, e tornou-se uma maneira de ensinar Arte, que possui entre seus objetivos a Educação Estética. Em relação a esse aspecto, podemos dizer que a leitura de imagens promoveu a passagem de uma educação do fazer para uma educação do formar na e para a Arte.

A arte é testemunha do que a humanidade viveu, por isso é patrimônio, pois que se relaciona diretamente ao que fomos e ao que somos. Além disso, mobiliza-nos ao que queremos ser. Por seu poder interativo e integrativo, a Arte, representada em imagens, sons, movimentos, tem um grande poder de comunicação. Por isso deve ser ensinado aos sujeitos o modo de expressarem por intermédio dela. A experiência estética:

Requer certas aprendizagens que possam transcender estágios elementares de apropriação, um clima empático, envolvimento emocional profundo. A estética orienta o sentido das práticas e das formulações teóricas sob o critério da sensibilidade, dos afetos, dos vínculos, além das formas de valoração e sentido que o contato com as obras exige. (MEIRA, 2011, p. 111).

Não é mais possível pensar em Educação sem a garantia de uma Educação Estética. Afinal de contas, vivemos em uma sociedade eminentemente visual, cercados por um patrimônio artístico-cultural que precisa ser valorizado, a fim de estabelecermos a nossa identidade em comunhão com o Outro.

O patrimônio artístico-cultural está em todos os lugares, fisicamente, no entanto, quase nunca está imbricado no nosso cotidiano, nos nossos quefazeres no mundo. À escola cabe o papel de tentar criar contextos de aprendizagem que cumpram a função de integrar o patrimônio ao mundo de vida dos sujeitos, significativamente.

No capítulo que segue procedemos a uma incursão sobre a importância da Educação Estética, mediada por experiências estéticas, para a formação de professores que ensinam Arte na escola.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSOR: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO PARTE DO PROCESSO FORMATIVO PARA O ENSINO DE ARTE

Neste capítulo, demonstramos a importância da experiência estética como elemento essencial na formação de professores que ensinam Arte na Educação Básica, considerando que “[...] o amor pela arte nasce de um convívio bem prolongado e não de um golpe repentino [...]”. (BOURDIEU, 2007, p. 90). Quanto mais experiências com a Arte tiver o professor, mais possibilidades de experimentação e elaboração de conhecimento em Arte ele encontrará.

Em tempos nos quais domina um modelo de formação inicial aligeirado na Educação Superior, que em parte reproduz a ideologia do produtivismo, com vistas à formação de quadros para o mercado de trabalho, a Arte na escola torna-se essencial não apenas no que concerne à técnica, mas principalmente no que diz respeito à sua capacidade de suscitar as potencialidades de leitura do mundo, em direção ao que há de mais humano em nós. Os professores que ensinam Arte, muitas vezes, não exploram toda a potência do exercício artístico, pois estão preparados para tal.

O terreno de atuação do professor é complexo e exige a articulação de conhecimentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, pois enfrenta diariamente os problemas da realidade, que tem caráter multidisciplinar. Além disso, o pedagogo (perfil das colaboradoras desta pesquisa) assume os conteúdos das distintas disciplinas, formalmente.

A formação de professores polivalentes é desafiadora e parece sempre insuficiente, pois o Curso de Licenciatura em Pedagogia congrega em seu currículo saberes disciplinares de variadas searas, o que impossibilita o aprofundamento em área específica. Uma destas sendas de conhecimento é a Arte, a qual cabe explorar as diversas conformações artísticas de expressão humana, mediante variadas linguagens: Artes visuais, música, dança, teatro e literatura. Neste sentido, vejamos o que apontam os princípios e fins da Educação Nacional, expressos pela Lei Nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sobre a arte como conhecimento imprescindível à formação:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o

pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a **arte** e o saber; (Grifamos)

A LDB é considerada um marco importante na redemocratização do País, principalmente, no direcionamento das políticas para a Educação Básica e Superior no Brasil. Relativamente à Arte, a lei expressa no §2º, do artigo 26, que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...]

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

Essa obrigatoriedade é fruto de movimentos e lutas intensas de grupos que, articulados, constituíram um arcabouço de experiências, estudos e dinâmicas para o convencimento da necessidade da Arte na escola. Consoante, Barbosa (2000, p. 8), no entanto, “[...] algumas escolas estão incluindo a Arte apenas numa das séries de cada um desses níveis porque a LDB não explicitou que seu ensino é obrigatório em todas as séries”. E continua a autora:

Nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento de necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo para todas as crianças. Tão pouco é garantida uma experiência estética que torne os estudantes aptos para entender o mundo visual que os cerca, isto é, a imagem, definidora da condição pós-moderna contemporânea. Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. (BARBOSA, 2000, p. 8)

Neste trecho a autora aborda dois aspectos da maior relevância para este trabalho: primeiro, o fato de que a legislação não garante a lúdica inserção da Arte na escola, pois é o que nos mostra a realidade em que nos inserimos para esta pesquisa. Faltam vários elementos para que o ensino das linguagens da Arte seja legitimado; segundo, muito menos é garantida pela legislação a experiência estética. Somente com a ação de um professor com boa formação, que inclui experiências estéticas com a produção visual, é possível alcançar uma formação do fruidor. O professor capaz de formar o “fruidor de cultura” precisa viver experiências estéticas que o qualifiquem para tal e isso deve abranger as diversas linguagens. Nessa

direção, outras duas mudanças no ensino de Arte na escola aconteceram recentemente e estão expressas na mesma LDB:

Art. 26...

...

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

...

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

...

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

A definição das linguagens que integram o componente curricular Arte ratifica a necessidade de professores com formação específica para cada linguagem. Esta formação inicial específica para cada linguagem concretiza-se mediante a criação de cursos de licenciatura em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Até os anos de 1990, no Ceará havia apenas um curso destinado à formação de professores de Arte: o Curso de Música, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o que reflete a precariedade do processo de formação docente em Arte, até aquele período. Somente com a Lei N° 9.394/1996 (LDB), que estabeleceu a formação em nível superior como um critério para o exercício do magistério na Educação Básica, começaram a surgir iniciativas voltadas para a formação de professores em nível superior nessa área. Na atualidade, o Estado do Ceará⁴ conta com 16 cursos de licenciatura na área de Arte, citados a seguir: sete Cursos de Artes Visuais (URCA, UECE⁵, IFCE, UNIP, UNINTER, UNOPAR, UNIASSELVI), um Curso de Dança (UFC), quatro Cursos de Música (dois ofertados pela UFC, em Fortaleza e Sobral, um pela UFCA e um curso pela UECE), três Cursos de Teatro (UFC, URCA, IFCE) e um Programa Especial de Formação Pedagógica, em Arte e Educação (FGF).

Não queremos com este levantamento garantir que apenas o licenciado em Arte possa ensinar Arte. Pelo contrário, entendemos que, por sua amplitude, a Arte não deve se restringir à escola. No âmbito escolar, no entanto, no que se refere a

4 Dados do e-MEC. Consulta realizada em 02-06-2017.

5 O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Ceará (UECE), ofertado na modalidade à distância, em funcionamento, com oferta de vagas, não consta na consulta do e-MEC.

Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, é o pedagogo o profissional da Educação habilitado para o ensino de Arte, já que ele é professor polivalente. Marques e Brazil (2014, p. 49) assim caracterizam o papel do professor de Arte: a) o professor tem o compromisso de “[...] acompanhar as relações entre os processos e os produtos dos estudantes, pois é corresponsável pela avaliação contínua das relações de ensino e aprendizagem dentro da escola”, diferentemente de outros profissionais que ensinam Arte; b) cabe ao professor “[...] a proposição de projetos, a organização do currículo e a sistematização de conhecimento a ser trabalhado na escola durante o ano e durante os ciclos de escolarização”; c) o professor deve ter sido “[...] preparado profissionalmente para estabelecer relações no tempo/espço entre a arte, os estudantes e a sociedade, escolhendo metodologias de ensino apropriadas e formas de avaliação coerentes”; d) o professor deve “[...] conhecer a comunidade escolar e o entorno da escola para construir pontes entre a produção artística local e a instituição de ensino”; e) “[...] é papel do professor estabelecer relações entre a Arte e as outras formas de conhecimento trabalhadas na escola, uma vez que é conhecedor do projeto político-pedagógico que norteia a instituição em que atua”. Estas diretrizes contemplam a leitura, a contextualização e a produção no ensino de Arte.

Apesar da crescente oferta no número de cursos de licenciatura para cada uma das linguagens artísticas, a demanda ainda é grande, considerando a necessidade desses profissionais nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Nesse sentido, e considerando que o pedagogo atuará como professor de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Licenciatura em Pedagogia deveria oferecer subsídios para o aluno em todas as linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Como implementar esses conhecimentos no tempo e na carga horária exigida para a graduação? Legalmente, o pedagogo está habilitado a assumir o ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, do ponto de vista da formação, podemos dizer que está preparado para assumir a disciplina Arte na escola? De que modo os pedagogos enfrentam os desafios encontrados na prática em sala de aula, ao assumirem a disciplina Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Trazemos à baila esta discussão, pois as colaboradoras da pesquisa são

todas pedagogas, atuantes no Ensino Fundamental e, portanto, assumem o ensino de Arte. Inclusive, duas delas ocupam posições em gestão no âmbito da escola, essenciais no incentivo à inserção do componente Arte no currículo. Se a escola possui um gestor que tem consciência da importância da Arte na formação da criança e da necessidade de uma infraestrutura capaz de proporcionar experiências com as artes de modo ideal, todo o grupo de professores responsáveis por seu ensino tende a se sentir estimulado.

O quadro mostra a necessidade de implementação de formação em exercício para o ensino de Arte. É preciso, no entanto, ultrapassar a formação inicial e os muros da escola quando se trata de ampliar as experiências estéticas, que proporcionam a apreensão das expressões culturais e possibilitam visão crítica sobre a realidade. As experiências com a Arte no cotidiano, em museus, cinemas, teatros, circo, na escola e em tantos outros espaços de fruição, precisam fazer parte das atividades no processo de Educação escolar e não escolar.

Para Duarte Junior (1995, p. 91), a experiência estética com o objeto estético é “[...] uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a *percepção* global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação”. Ocorre um envolvimento total, em que as regras da linguagem cotidiana não são imperantes. O sistema de conceitos não é determinante, pois a esfera da inteligência é sobreposta pela da emoção. Reside, portanto, na relação eu-mundo. A Arte tem essa função de simbolizar, pois ela é capaz de expressar a amplitude de nossas relações com o mundo. Para compreender a Arte, portanto, o contato com ela é imprescindível. Não é possível conceber uma formação do professor de Arte que não propicie o contato, a fruição e a reflexão com as Artes.

As metodologias de formação de professores de Arte devem adotar cada vez mais a integração das capacidades de fazer, ler e contextualizar. Não se pode, portanto, confundir, principalmente no fazer, criatividade com espontaneísmo, nem se pode prepará-lo para a docência sem que este tenha experienciado o contato com as Artes, sua história e seus contextos.

Portanto, os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de

professores e alunos, nenhuma teoria de Arte/Educação será reconstrutora. (BARBOSA, 2000, p. 8).

É preciso que os cursos de Pedagogia “[...] tenham em seu corpo docente professoras especialistas nas diversas áreas de expressão artística e carga horária suficiente para que ocorra esse aprofundamento”. (PIMENTEL, 2010, p. 183). A qualidade dos professores da Educação Superior refletirá diretamente na qualidade dos professores formados para o Ensino de Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na contramão dessa ideia, estão experiências pobres com a Arte vivenciadas pelos professores em seus percursos formativos, o que conforma um ciclo perverso de negação das Artes para as classes populares.

Reivindicou-se, também, mais disciplinas na área de Arte nos cursos de formação de professores, em especial nos cursos de Pedagogia, considerando que o pedagogo irá lecionar a disciplina de Arte, além da necessidade intrínseca das Artes para a formação humana.

A apropriação da cultura passa pela capacidade de apreciação da Arte. A criação de espaços dedicados à Arte, no Brasil e no mundo, ainda enfatizam o tom aurático das obras de arte e afastam as classes populares. Alguns museus pelo mundo, por exemplo, trabalham para superar esta ideia de espaço elitizado, mediante a implementação de políticas de acesso, de ações educativas inclusivas e de uma curadoria nessa mesma perspectiva.

Um ensino de Arte que inclua experiências estéticas em espaços e tempos os mais diversos tem a função precípua de desenvolvimento cultural, de apreensão simbólica “[...] dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças”. (BARBOSA, 1998, p. 16). As linguagens das Artes transmitem significados que nenhuma outra consegue fazer, a exemplo da linguagem discursiva e científica. Além de sobrepujar uma sobre a outra, se quer reivindicar o lugar da Arte na escola, como campo de conhecimento que transversaliza a vida de todo e qualquer indivíduo.

Proporcionar aos professores experiências de conhecimento da cultura local e global, por via da Arte, é abrir caminhos para a compreensão integral da sociedade. A Arte perpassa todas as maneiras de sociabilidade e é fundamental na constituição das identidades culturais. Não nos referimos apenas ao mercado da Arte, mas a Arte

como expressão cultural. Trata-se de “[...] inserir o indivíduo no lugar ao qual pertence”. (BARBOSA, 1998, p. 16).

No capítulo seguinte cuidaremos de visitação e de mediação cultural como processos de Educação Estética e de formação humana, que propomos sejam inseridos na formação de professores que ensinam Arte na escola.

5 VISITAÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL

[...] a taxa de visitantes que desejam fazer uma visita solitária ao museu é tanto mais elevada quanto mais elevado for o capital cultural nacional.
(BOURDIEU, 2007, p. 88).

A primeira ação da pesquisa-ação, proposta antes de qualquer planejamento ou intervenção, foi a experiência de visita a um museu de Arte, pois os estudos anteriores, realizados durante o curso de mestrado, sobre museus virtuais de Arte e mediação cultural nesses espaços, trouxeram a compreensão da importância desse tipo de ação para a formação de professores que ensinam Arte na escola. O conceito para nomear a ação como visita, no entanto, nos chegou às mãos somente durante o doutorado, após um escrito do orientador sobre o assunto. O texto nomeia e discorre sobre as características da experiência do ponto de vista didático, com vistas a uma Educação Estética.

No caso do nosso trabalho de pesquisa-ação, a visita a um espaço cultural ou museu de Arte foi realizada em dois momentos distintos e complementares: uma visita livre e um exercício de análise de um trabalho artístico fruído em visita ao Espaço Cultural da UNIFOR, à exposição “Coleção Airton Queiroz”.

5.1 VISITAÇÃO E MEDIAÇÃO EM MUSEUS DE ARTE

A visita é uma prática cultural com distintas finalidades, no entanto, ao acionar mentalmente o termo as nossas reminiscências nos remetem à visita a museus. Em nosso cotidiano a visita não é restrita ao espaço museal pois, podemos visitar a casa de um parente ou amigo, uma igreja, um parque, uma praia, um bosque. Em nossas práticas sociais, a visita existe constantemente e pode acontecer de maneiras variadas e com intenções diversas, mas ela é sempre intencional, há uma constante finalidade na experiência de visita. Nos museus não é diferente, acrescentando-se que a intencionalidade tem sempre um caráter educativo ou de fruição quando se trata da arte em exposição.

Antes de continuarmos as reflexões sobre visita a museus de Arte, é necessário buscar as origens possíveis do termo e seus sentidos, a fim de construirmos uma ideia aproximada do que seja a visita a museus de Arte.

A origem do termo *visitação*, provavelmente, está localizada na época do Cristianismo primitivo, em um dos mitos de sua tradição, que foi a visita de Maria, mãe de Jesus, a sua prima Isabel, relatada no Evangelho de Lucas (Lucas, 1:39-56). Esta visita de Maria a Isabel tornou-se, posteriormente, uma data festiva para os cristãos, que a celebram no dia 31 de maio (no Cristianismo Ocidental) e no dia 30 de março (no Cristianismo Oriental). A visita de Maria, acredita-se, foi para anunciar a Isabel a chegada de Jesus. A resposta de Isabel a Maria ao receber o anúncio da futura chegada de Jesus deu origem a um trecho da oração universalmente conhecida como Ave Maria: “Bendita és tu entre as mulheres, e bendito é o fruto de teu ventre.” (Lucas, 1:42)

O tema da visita de Maria a Isabel foi retratado em grandes obras da Arte Cristã, por artistas como Rembrandt, Fra Angélico, El Greco, Dürer e Ghirlandaio, o que denota a sua importância para a tradição cristã ocidental.

O que fica patente na visita de Maria a Isabel é a necessidade do anúncio, da partilha, da troca, pois, ao anunciar a gestação de Jesus, Maria certamente queria um posicionamento de Isabel sobre a feliz ocorrência. Toda visita pressupõe ou tem como intenção a troca, a partilha ou o anúncio de algo e, principalmente, a necessidade que o ser humano tem de, em interação com o outro e com as coisas do mundo, conhecer e modificar, modificando-se também.

Não podemos nos deter, no entanto, nessa possível origem do termo, quando estamos tratando de definir uma categoria em contexto específico, ou seja, a visita a museus de Arte. Para aclarar esta categoria, Sales (2011, p. 91) destaca:

[...] “visitação” também pode ser entendida como uma prática cultural ligada ao ensino das Belas Artes, que neste caso tem como significado “inspeção de processos técnicos e artísticos” de produções artísticas e monumentos, especialmente aqueles ligados ao período do Classicismo grego e romano.

A concepção expressa pelo autor se prende a uma análise técnica da produção artística, realizada em “viagens de visita” feitas por artistas e professores de Arte, com a finalidade de conhecerem e aprimorarem suas técnicas de ensino e de produção das Artes. Segundo o mesmo autor,

Esta prática chegou até os dias de hoje como método de ensino principalmente nas escolas de Arte, em especial naquelas que surgiram no século XIX. Essa prática foi intensificada a partir dos séculos XVIII e XIX, com o surgimento das expedições arqueológicas e o colecionismo, que deu origem aos acervos de grandes instituições museológicas da Europa e da América. (SALES, 2011, p. 91).

Os acervos de grandes instituições começou a ser organizado em decorrência da necessidade de mostrar aos estudiosos visitantes, principalmente aqueles que se formavam nas escolas de Arte. O autor retrocitado exemplifica esta prática com o caso da nossa Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, “[...] na qual o acesso aos acervos de arte clássica somente era possível para os artistas formados que recebiam o chamado prêmio de viagem, que era um estágio em atelieres e escolas da Europa.” (SALES, 2011, p. 91).

O Movimento Modernista contestou, *a posteriori*, o modo de visita aos acervos, propondo maior abertura aos estudantes de Artes. Somente na segunda metade do século XX, no entanto, foi “[...] que a visitação foi incorporada pelo ensino de uma maneira mais abrangente, passando a integrar as atividades formativas em escolas de diferentes níveis.” (SALES, 2011, p. 92)

É importante ressaltar que, historicamente, os museus foram criados para a burguesia e abrigavam e abrigam ainda hoje objetos saqueados ou “conquistados” por colonizadores. Frisamos este aspecto da história para mostrar que a dificuldade de abertura dos acervos para visitação se deu também por isso. Aos museus, durante séculos, foi atribuída a característica de local sagrado, de lugar onde se vai para admirar, contemplar. Os objetos e sua organização (curadoria) muitas vezes igualam o museu a um santuário ou templo, pois criam uma distância abissal entre o visitante e os objetos.

Somente na segunda metade do século XX foi que o museu foi sendo ressignificado, com suporte em discussões sobre a relação do público com ele. Surgiu, então, a necessidade e apareceram as primeiras formulações de museu como espaço democrático para a educação do povo.

O Conselho Internacional de Museus (ICOM) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), desde os anos de 1950 lutam pelo reconhecimento e consolidação do papel educativo dos museus. Para isso é preciso reconhecer os diversos espaços onde a educação acontece e conscientizar-se da indissociabilidade entre educação e cultura, bem como do direito de acesso aos espaços.

Nessa realidade, os primeiros museus a receberem o público leigo foram os de arte. Concomitantemente, criam-se os setores educativos dos museus,

responsáveis por elaborar atividades mediadoras da relação do público com o museu, bem como de pensar os processos educativos inerentes à visita. As tendências atuais de Educação museal amparam-se na necessidade da participação ativa do público na constituição do espaço e das obras, considerando as ideias de liberdade, apregoadas pelo Movimento Escolanovista e da característica de inacabamento do trabalho artístico, fruto das formulações de filósofos pós-modernos, como Nietzsche, e do Movimento da Arte Contemporânea.

Nesse sentido e considerando ainda a necessidade de formação de novos públicos como pressuposto para a sustentabilidade dos museus, inclusive economicamente, é que se foram criando distintas modalidades de visita ao espaço museal. Mirio (2012), em material oferecido aos estudantes do Curso de Formação para Educador em Museu de Arte, ocorrido no Museu de Arte Contemporânea do Ceará, do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, aponta três tipos possíveis de visita mediada a museus:

Visita-palestra/informativa: Apresenta a informação dentro de um padrão “aula”, dando pouca oportunidade para a interação entre visitante e educador. Neste formato ocorre o aprofundamento de um tema da exposição por um especialista ou educador. É atrativa para um público adulto, especificamente interessado no tema abordado. Não é adequado para crianças. Visitantes devem ser encorajados a fazer o percurso, sozinhos, após a visita.

Discussão dirigida/conversaço: A mediação se faz por meio de questionamentos e discussão entre educador e visitante, que passa a explorar ideias e relações sob a direção do mediador, enquanto observa a exposição e objetos específicos.

Visita-descoberta/Descoberta guiada: Atividades ou jogos são propostos dentro do espaço expositivo. Ela possibilita a descoberta de novos elementos e olhares para um determinado conteúdo exposto. É o tipo de visita mais interativa, pois depende quase que exclusivamente do visitante para ser realizada. O foco está no processo, não nos objetivos.

Das três modalidades de visita há pouca expressas, a primeira parece ser a mais comum, a que mais existe nos espaços museais, que também pode ser denominada de visita guiada. Nesta modalidade de visita, a interação pouco acontece ou não acontece, pois não é aberto espaço para perguntas. Além disso, muitas vezes o monitor, responsável por mediar o percurso, o faz de maneira tão rápida que o visitante não encontra espaço nem tempo para fruir o trabalho artístico, o que compromete a formação estética. O mediador deve ensejar espaços de reflexão, fruição e questionamentos que serão o alicerce para a atribuição de

significados à experiência. O sentido educativo está precisamente no espaço relacional entre visitante, obra e mediadores.

A perspectiva interativa aparece nas duas outras modalidades de visitação expressas pela autora. Na primeira, por via da abertura para questionamentos e deixa espaço para reflexão, com amparo nos conteúdos expostos. Esta ainda acontece, no entanto, de modo muito direcionado pelo mediador.

A última é a mais atual e condizente com a concepção de museu educativo, tido como espaço aberto, de encontro, de troca, de interação e não como lugar de guardar objetos ou de receber tudo pronto e acabado, sem considerar todo o arcabouço das experiências que o visitante já vivenciou e que interferem diretamente nas novas experiências. O jogo, neste formato de visita, tem lugar especial, pois possibilita a “construção de pontes”, ou seja, a relação entre o que a subjetividade carrega e o que a objetividade oferece. Ao mesmo tempo em que o jogo denota e necessita de regras ele deixa espaço de liberdade para o trânsito do sujeito. Nessa direção dizem, Martins et al. (2012, p. 13):

Entrar num museu ou instituto cultural sabendo o que se expõe não garante que possamos aproveitar a visita para ampliar nossos conhecimentos. As informações são importantes, quer sejam dadas por leitura, pesquisa, ou pelo monitor ou mediador, mas o importante é também nosso olhar/corpo singular, o encontro entre nossas referências pessoais e sociais com o que nossos olhos veem, com o que nossos ouvidos ouvem, com que nosso corpo sente.

A curadoria é fator importante na mediação da experiência de visitação, pois é com base no trabalho de planejamento e montagem das exposições que há a previsão de como o visitante poderá ter os seus sentidos estimulados. A escolha e posição das obras, a iluminação, o percurso, as possibilidades de interação, a formação dos mediadores para uma determinada exposição, dentre outras atividades, constituem o papel do curador, que deve pensar tudo isso com vistas a uma experiência estética de qualidade.

O “clima” gerado no espaço cultural por nossa presença se expande ainda mais na medida em que trocamos ideias com os que estão conosco nessa viagem estética. Nesse momento, a presença do mediador (professor ou monitor) é fundamental, pois eles podem instigar, com questões provocadoras e jogos de percepção, a troca das impressões sensoriais, de interpretações, da socialização de perguntas que as próprias obras nos fazem. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 13).

Para isto é preciso que o mediador esteja preparado, considerando desde os

conteúdos próprios da exposição até emocionalmente, para saber lidar com os públicos e suas demandas. Ao mediador cabe um dos papéis mais importantes no museu, que é o de aproximar a alma e o corpo do visitante aos trabalhos artísticos.

Frequentemente, ouvimos de mediadores as dificuldades encontradas para manter um diálogo com o artista que expõe, o qual seria o mais habilitado a formar os mediadores, do ponto de vista dos conteúdos da exposição. Essa dificuldade muitas vezes é sanada com a busca de conteúdos sobre o artista e sua obra na Internet, onde corre-se o risco de reprodução de informações erradas ou pouco significativas, o que tornaria a visita sem sentido. Para Martins (2012, p. 18) “a mediação pode provocar a disponibilidade e a empatia, mas também o rebaixamento da sensibilidade e o distanciamento de uma experiência estética e artística.”

Ainda para Martins et al. (2012, p. 17), a função da visita ao museu de Arte, por via da mediação:

[...] não é propiciar contato para que todos os aprendizes conheçam este ou aquele artista, mas, sim, que eles e elas possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade, da natureza à sua volta e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte.

As capacidades perceptivas não devem estar direcionadas ao objetivo de conhecer artistas e suas obras, mas vinculadas estas capacidades à historicidade do homem que vive em sociedade, levar este mesmo homem a conhecer melhor a sua cultura, a sua história. As linguagens artísticas permitem isso por sua capacidade de simbolização. O museu de Arte, no entanto, precisa estar preparado para fazer emergir toda a potencialidade da Arte.

5.2 ENTENDENDO O MUSEU E O MUSEU DE ARTE HOJE

Para entendermos melhor todo esse jogo entre visitante, espaço museológico, Arte e mediador, faz-se necessário elaborar alguns conceitos. O primeiro deles é o de museu de Arte. É importante sabermos o que é o museu de Arte, hoje, quais suas especificidades, seus problemas e, principalmente, seus possíveis, considerando o contexto brasileiro com sua cultura e políticas.

Foi no século XIX que se tentou criar uma ideia de que o museu é um espaço

inútil, sem uma função social precisa, de que a Arte não precisa deste espaço. De fato, a Arte não necessariamente precisa do museu para existir. Não podemos desconsiderar, no entanto, o forte poder agregador e disseminador do museu. Outra coisa: para quem o museu não é útil ou para quem ele deve ser útil? A declaração da inutilidade do museu parece vir de uma voz distante daquelas que defendem o acesso à Arte de maneira democrática. Questões de mercado e de poder, por consequência, parecem estar na base de formulações tão categoricamente constituídas, tanto quanto incoerentes. O monopólio da Arte parece mais uma vez querer se instalar pelas vias da ideologia dominante. Os que assim querem fazer se esquecem de que o homem necessita da Arte, independente de estrato social, tanto para conhecer-se, quanto para expressar-se. Marcelo Araújo, em entrevista concedida ao Fórum Permanente⁶, sobre a possibilidade de termos instituições de Arte sólidas no Brasil, afirmou o seguinte sobre a função social do museu de Arte, que traduz o que apontamos anteriormente:

[...] essa função, que já vem de alguns séculos, é a de preservar signos artísticos, resultado da criatividade humana, e dar-lhes um sentido, entendendo que esses signos são fundamentais para a construção das culturas e das individualidades. (...) os museus desempenham um papel essencial na construção do indivíduo, e quando eu falo em preservação, estou entendendo preservação no sentido amplo. Não só de conservação *stricto sensu*, quer dizer, de objetos, mas de toda a articulação das ações da museologia (comunicação, pesquisa, documentação, catalogação, conservação, ação educativa etc.), estabelecendo redes de sentido que permitam aos signos artísticos se estruturar com os elementos básicos da construção das personalidades e das culturas. (GROSSMANN; MAROTTI, 2011, p. 138)

Como podemos verificar, o entrevistado ultrapassa, em sua concepção de museu de Arte, a função da preservação, indicando a produção de sentido como papel mais amplo do museu. Em seguida, ainda no mesmo texto citado, faz a ressalva de que uma imagem não é desprovida de valor. Ao contrário, ela é uma elaboração eivada de ideologia, portanto, o museu tem um caráter político, também,

6 “**Fórum Permanente** é uma Associação Cultural que opera como uma plataforma para a ação e mediação cultural, nacional e internacionalmente, em diferentes níveis do sistema de arte contemporânea. Sua estrutura é baseada em uma rede de parcerias com diversos agentes atuantes nos campos das artes e da cultura, instituições de arte e agências culturais estrangeiras. Em operação desde 2003, as principais iniciativas do Fórum Permanente incluem a curadoria de eventos discursivos e dialógicos, a organização de oficinas sobre curadoria e outras formas de mediação crítica, a coordenação de pesquisas, a organização de publicações especializadas, a divulgação de eventos relacionados com arte contemporânea e instituições de arte, streaming on-line das atividades e publicação de relatos críticos sobre essas atividades.” (Fonte: www.forumpermanente.org)

pois tem como objetivo, dentre outras coisas, educar o olhar, o que implica formação da personalidade e criação de valores.

Na mesma oportunidade o Fórum Permanente entrevistou Fernando Cocchiarale, artista, filósofo, crítico de arte e curador. Ao receber a pergunta – o que é o museu de arte hoje, no Brasil e no mundo? – Parte de sua resposta nos pareceu andar na contramão das iniciativas de democratização do acesso a museus de arte no Brasil:

O Brasil, por sua própria natureza, é multicultural. No entanto, acho que nós ainda não chegamos ao patamar de institucionalizar museus em um nível anterior a esse. Por outro lado, nos últimos vinte anos, houve uma sensível melhora na formação do *status* técnico dos museus, nas concepções de montagem, na manipulação das obras e na formação de técnicos especializados. [...] Não podemos esquecer que qualquer instituição artística tem que atender, em primeiro lugar, as expectativas da comunidade; não a comunidade de narradores, mas a comunidade artística, de historiadores, daqueles que gostam de arte e querem encontrar instituições que atendam às suas expectativas num mundo de complexidades, sofisticação e profissionalismo de alto nível. (GROSSMANN; MARIOTTI, 2011, p. 134).

O autor encaminha-se para a defesa de um espaço de Arte que seja projetado, pensado para o profissional das Artes e não para o público leigo, afirmação esta que nos causou antipatia, pois achávamos que o entrevistado estava defendendo a restrição de público. Somente com a continuação da leitura é que entendemos melhor o seu posicionamento, quando explica:

Se você agrada ao usuário interessado, você fatalmente já criou condições para expandir essa instituição para o resto da comunidade. Eu não acredito em nivelamento por baixo. Em nome de conquistar o público, ficamos muitas vezes preocupados em fazer programas educacionais, investimos demais em explicações e afastamos os artistas, os estudantes de arte e os historiadores do museu. (...) Eu acho que temos que começar a pensar também nos principais interessados. (GROSSMANN; MARIOTTI, 2011, p. 135)

Ele afirma é que o curador do museu, em sua organização, deve pensar também o público formado por artistas, historiadores, críticos e os estudantes de Arte. Isso não implica entender uma restrição de público, mas ele quer evidenciar o recente movimento de pedagogização das ações museais, que muitas vezes rebaixa o nível das exposições com a justificativa da inclusão, pela necessidade de informações mais acessíveis à população de modo geral.

O que de mais interessante encontramos no material do Fórum Permanente,

no entanto, foram as concepções de museu de Arte formuladas pelos entrevistados Jean Galard⁷, Paulo Sérgio Duarte⁸, Fernando Cocchiarale⁹ e Marcelo Araújo¹⁰, ao serem perguntados sobre como eles imaginam um museu de Arte para o futuro:

Jean Galard – Os museus deveriam ser sempre centros culturais, centros de atividades de descobrimento de obras visuais e de descobrimentos de conhecimentos contidos nos livros ou nas exposições, de falas e discussões das pessoas mais variadas. (...) o ideal é uma espécie de museu como o Museu de Alexandria, trezentos anos antes de Cristo, com uma biblioteca, um lugar onde se passeia e tem esculturas, lugares para discussão, salas de conferência e vários pesquisadores em uma residência. (GROSSMANN; MARIOTTI, 2011, p. 130).

Paulo Sérgio Duarte – No meu museu imaginário para o Brasil, o visitante entraria em um grande elenco de obras de arte contemporânea e retomaria historicamente o início da Modernidade através de diversos momentos da constituição do olhar moderno no Brasil, indo de Castanheto a Anita Malfati, da Semana de 22 e Tarsila do Amaral até anos 1940. Passaria pelos dois construtivismos: o paulista e o carioca. Ele seria constituído de um anel contemporâneo envolvendo as múltiplas possibilidades de cruzar nichos históricos, que sedimentariam a produção contemporânea, no seu núcleo central. Envolvido pela arte contemporânea e tendo como centro a mesma arte contemporânea, entre o anel e o núcleo as vertentes históricas cruzadas, não necessariamente em ordem cronológica, mas por afinidades eletivas de linguagens nas associações entre o passado e o presente. (GROSSMANN; MARIOTTI, 2011, p. 134).

Fernando Cocchiarale – Primeiro, teria que ser um museu que pudesse remunerar condignamente seus pares. Segundo, um museu que tivesse

-
- 7 “Jean Galard foi Professor de Estética no Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (1968-71), diretor de diversos Centros Culturais Franceses em cidades como Casablanca (Marrocos), Niamey (Nigéria), Istambul (Turquia), Cidade do México e Amsterdã (Holanda), e criador e chefe do Serviço Cultural do Museu do Louvre (1987-2002). Publicou, no Brasil, *A beleza do Gesto* (1997) pela Edusp.” (Fonte: www.forumpermanente.org)
- 8 “Paulo Sérgio Duarte é crítico, professor de história da arte e pesquisador do Centro de Estudos Sociais Aplicados / Cesap da Universidade Candido Mendes, no Rio de Janeiro. Leciona Teoria e História da Arte na Escola de Artes Visuais do Rio de Janeiro – Parque Lage.” (Fonte: www.forumpermanente.org)
- 9 “Fernando Cocchiarale é artista e crítico de arte carioca. No período entre 1972 e 1974, estudo no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM RJ) e participou de várias mostras, especialmente de vídeo, no Brasil e no exterior. Cocchiarale foi um dos primeiros artistas visuais a utilizar a fotografia no contexto das artes contemporânea, tendo integrado, no início da década de 90, a mostra retrospectiva “Anos 70 – Fotolinguagem”, no Parque Lage, no Rio. Em 1977 graduou-se em filosofia pela PUC do Rio de Janeiro e passou a escrever, mais sistematicamente, para publicações de arte. Tornou-se professor de História da Arte e Estética do curso de especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil da PUC-RJ. Atualmente, atua, ainda, como curador do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM RJ). É Filósofo, crítico de arte, curador e professor. Vive e trabalha no Rio de Janeiro.” (Fonte: www.forumpermanente.org)
- 10 “Marcelo Mattos Araujo é museólogo e diretor da Pinacoteca do Estado de São Paulo desde 2002. Anteriormente foi diretor do Museu Lasar Segall – IPHAN/MinC, também em São Paulo. Colabora com várias instituições museológicas no Brasil, tendo atuado como assessor da Fundação Cultural Ema Gordon Klabin, em São Paulo. É doutor pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP e professor do Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Foi Presidente da Associação Paulista de Museólogos (1987) e do Conselho Regional de Museologia de São Paulo (1989), e é membro do Conselho Consultivo do Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus (ICOM).” (Fonte: www.forumpermanente.org)

condições técnicas padrão, que justificassem a existência de um parceiro de porte que permitisse ter climatização por câmeras, manipulação com luvas etc. Um museu que tivesse (...) toda atenção voltada em montar maravilhosamente uma coleção permanente, com renovação periódica de seu acervo. (GROSSMANN; MARIOTTI, 2011, p. 138).

Marcelo Araújo – Ele é um museu que teria condições técnicas e financeiras mínimas para desenvolver seus objetivos e projetos. (...) trabalhar no seio da sociedade, valorizando as obras de seu acervo de forma que elas pudessem ser entendidas e compreendidas naquilo que trazem como meio de reflexão da realidade na qual estão inseridas. (...) Para finalizar, o museu ideal e utópico, para mim, é o museu que se tornasse tão vital e importante para as pessoas que elas passariam a ter com ele uma relação tão essencial e cotidiana como se entrassem em um supermercado, em uma farmácia ou em um cinema. (GROSSMANN; MARIOTTI, 2011, p. 142).

Relacionando todas estas concepções utópicas de museu de Arte, encontramos quatro características indispensáveis a um bom museu: uma boa remuneração dos técnicos e condições técnicas adequadas ao desenvolvimento do trabalho; acervo de Arte Contemporânea em diálogo com produções de outros períodos históricos; práticas de visita que considerem o contexto e que sirvam para dialogar com a vida dos visitantes, de modo que a visita se torne parte do cotidiano; enfim, um lugar de descobrimento, discussão e busca de conhecimentos.

Parte dessas características está ligada a uma preocupação com o acervo, parte com o público visitante e parte com as condições de trabalho no espaço do museu. São as três dimensões essenciais para a existência de um museu. Qualquer destas dimensões que esteja deficiente comprometerá a qualidade dos serviços oferecidos pelo museu.

Interessa-nos, agora, no entanto, a relação com o público no museu de Arte. A contextualização, tão bem explorada por Ana Mae Barbosa e outros estudiosos da Abordagem Triangular, parece ser a “pedra angular” sobre a qual se ergue o trabalho de aproximação do público com o museu de Arte. Esta tarefa não é fácil e requer um trabalho em equipe, passando pela curadoria e pelo setor educativo, especialmente, pois são os responsáveis mais diretos por preparar o acervo e o espaço museológico para a visita. Não queremos dizer com isso que os outros profissionais sejam menos essenciais, mas que eles não interferem tão diretamente neste processo.

A este trabalho especial de preparar o espaço museológico, pensando o acervo e sua relação com o público, dá-se o nome de curadoria educativa, que, “[...]”

longe de ser uma função, coloca-se como uma ação”. (MARTINS, 2014, p. 194). Pensar os processos educativos, ou seja, como a arte pode contribuir para a transformação da pessoa, seja por processo de identificação ou de distanciamento, é ação intrínseca ao papel de quem pensa a exposição e sua relação com o público, seja ele qual for.

Nesse sentido, impõe-se pensar a experiência estética na sua inteireza. Para Dewey (2010, p. 122), “[...] toda experiência é resultado da interação entre a criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive”. E acrescenta que “o estético refere-se à experiência como apreciação, percepção e deleite”. Portanto, a experiência estética é toda experiência humana que tem caráter estético.

Para diferenciar o artístico do estético, ele explica que o estético fica mais do lado do consumidor do que do produtor:

[...] tal como na culinária, a clara ação habilidosa fica do lado do cozinheiro que prepara os alimentos, enquanto o gosto fica do lado do consumidor, assim como, na jardinagem, há uma distinção entre o jardineiro que planta e cuida e o morador que desfruta do produto acabado. (DEWEY, 2010, p. 127).

O que o autor quer não é estabelecer uma distância entre o estético e o artístico, mas demonstrar que existem diferenças entre quem produz e quem frui a Arte, entre o artista e o fruidor. Nos dois casos existe uma experiência estética.

A curadoria educativa é o trabalho de pensar a experiência estética do visitante no museu, no sentido de “[...] explorar a potência da arte como veículo de ação cultural”. (VERGARA, 1996, p. 59), “Ação Cultural da Arte implica em dinamização da relação arte/indivíduo/sociedade – isto é, formação de consciência e olhar.”

Pensando na ideia de formação de consciência e do olhar é que o capítulo seguinte aborda a imagem e o patrimônio como elementos essenciais para a experiência estética. É sobre eles que edificamos a Educação Estética defendida nesta tese.

6 PATRIMÔNIO E IMAGEM: ELEMENTOS UNIFICADORES DA EXPERIÊNCIA

Discutimos neste segmento a respeito de dois elementos centrais das experiências estéticas vivenciadas na pesquisa-ação: a imagem e o patrimônio. Eles perpassam todas as ações e reflexões empreendidas e configuram-se como mobilizadores da percepção, e esta, por sua vez, leva aos processos cognitivos e emocionais. Este movimento tem a intenção de contribuir para a Educação Estética das professoras envolvidas. Para isso conceituamos imagem e patrimônio e apontamos os seus lugares na investigação.

A imagem deve ser compreendida não apenas como imagem produzida para ser fruída, mas incluem-se também as imagens mentais formuladas desde as experiências. Segundo Santaella (2012, p. 14), uma das definições mais antigas de imagem está no livro *A República*, de Platão. Segundo a autora, para o Filósofo grego: “[...] imagens, em primeiro lugar, são as sombras, depois os reflexos que vemos na água ou na superfície de corpos opacos, polidos, brilhantes, e todas as representações desse gênero.” O Filósofo trata das imagens naturais e não de imagens produzidas pelo homem e considera-as como um duplo.

De qualquer modo, uma das conclusões que se pode extrair do conceito platônico de imagem – seu caráter de duplo –, é também comum às imagens artificiais. Assim, estas costumam ser definidas como um artefato, bidimensional (como em um desenho, pintura, gravura, fotografia) ou tridimensional (como em uma escultura), que tem uma aparência similar a algo que está fora delas – usualmente objetos, pessoas ou situações – e que, de algum modo, elas, as imagens, tornam reconhecível, graças às relações de semelhança que mantêm com o que representam. (SANTAELLA, 2012, p. 15).

Nesse enquadramento de imagem como elemento exclusivamente visual existem domínios diferentes, que, segundo Santaella (2012, p. 16), são:

1. O domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas. Estas brotam do poder de nossas mentes para configurar imagens. Elas não precisam ter necessariamente vínculos com imagens já percebidas. A mente é livre para projetar formas e configurações não necessariamente existentes no mundo físico;
2. O domínio das imagens diretamente perceptíveis. Essas são as imagens que apreendemos do mundo visível, aquelas que vemos diretamente da realidade em que nos movemos e vivemos;
3. O domínio das imagens como representações visuais. Elas correspondem a desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas, holográficas e infográficas (também chamadas de “imagens computacionais”).

Todos estes domínios foram mobilizados na pesquisa-ação, no entanto, a

imagem como representação é a mais ocorrente e objeto de análises e reflexões feitas pelo grupo, ou seja, aquela produzida por seres humanos, inseridos em seus contextos de vida.

É claro que elas são também imagens percebidas, mas distinguem-se daquelas que denominamos perceptivas porque, neste caso, é a nossa percepção que faz o mundo visível naturalmente aparecer a nós como imagem, enquanto as representações visuais são artificialmente criadas, necessitando para isso da mediação de habilidades, instrumentos, suportes, técnicas e mesmo tecnologias. (SANTAELLA, 2012)

A percepção, em uma perspectiva fenomenológica, não é apenas a capacidade de captar, mas é por seu intermédio que o mundo existe, que existimos; é por meio de nossa experiência no mundo que damos sentido à vida. Sem a percepção não há experiência. A diferenciação sujeito/mundo é criação de uma ciência que analisa as coisas parcialmente, que fragmenta em partes a realidade, com a justificativa de melhor analisá-la. O que se quer, por meio da Arte, é restituir a integralidade do homem em suas experiências cotidianas.

No exercício de teatro, as imagens do cotidiano foram reconstruídas em falas, gestos e cenas, em atividades variadas. As professoras trabalharam muito sob o gancho das emoções, que exprimiam imagens do cotidiano e apontavam ao grupo, com elementos do teatro.

Por sua vez, o universo das imagens como representações visuais, pode ser dividido em três modalidades, segundo Santaella (2012, p. 19):

Primeiro, as imagens em si mesmas, que se apresentam como formas puras, abstratas ou coloridas. Segundo, as imagens figurativas, que se assemelham a algo existente no mundo, ou supostamente existente, como são as figuras imaginárias, mitológicas, religiosas etc. Há ainda as imagens simbólicas. Neste caso, embora as imagens apresentem figuras reconhecíveis, essas figuras têm por função representar significados que vão além daquilo que os olhos veem. O simbolismo adiciona camadas de significados que estão por trás das imagens.

No trabalho de pesquisa-ação realizado com as professoras, a imagem foi abordada em todas estas modalidades. No exercício de análise de uma produção artística na exposição *Coleção Airton Queiroz*, cada professora analisou uma produção bidimensional ou tridimensional, considerando a imagem em si e depois do ponto de vista da representação figurativa, incluindo os elementos simbólicos.

Importam para este trabalho, em especial, as possibilidades de leitura de imagens e sua relação com a formação ou a educação estética do ser humano.

Sobre isto, Barbosa (2010, p. 27) afirma, peremptoriamente, que, “[...] se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo”; e discorre sobre a necessidade da Arte em etapas fundamentais da vida humana, a alfabetização e a adolescência: a) “[...] há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal”; b) “a arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador”; c) “as artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização”; d) “outra importante função da arte é a complementação da comunicação entre professor-aluno”; e) “mais de 25% das profissões neste país estão ligadas direta ou indiretamente às artes, e seu melhor desempenho depende do conhecimento de arte que o indivíduo tem”.

A primeira necessidade é a mais abrangente e diz respeito à sua função como mediadora da maneira como o sujeito se insere em sua cultura, de como a vida vai ganhando sentidos, desde as experiências com a Arte, e de como estes sentidos são representados pictoricamente, em imagens que são parte importante das culturas. A segunda necessidade é a de aproveitar o potencial expressivo e simbólico da Arte no desenvolvimento psicomotor e criativo do ser humano. A terceira função da Arte é a de potencializar a capacidade crítica do sujeito, ampliando as possibilidades de análise dos conteúdos visuais que consumimos todos os dias, por meio dos variados meios de propagação de imagens. Outra necessidade é a de utilização da linguagem visual na relação professor-aluno, de modo a transcender os sentidos do verbal. Por fim, a necessidade da Arte para a formação profissional, pois muitas profissões hoje dependem da cognição mediante a imagem, por exemplo, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Quando Barbosa (2010, p. 33) se reporta ao conhecimento de Arte, acentua que o conhecer: “[...] nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte.” Para ela “[...] o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação.” Em cada um desses momentos, o sujeito passa por processos de cognição e emoção, imbricadamente. Via de regra, no entanto, a escola, quando se trata principalmente

das artes visuais, privilegia o fazer, a produção, o que “[...] não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca”. A Educação Estética ora defendida é aquela que capacita o sujeito a analisar criticamente o patrimônio artístico-cultural da humanidade, que o prepara para, perante as imagens estáticas e em movimento do cotidiano, que nos convencem e nos conformam, enfim, nos educam, possa criticá-las, atribuir significados e analisar os valores por trás delas. As mídias de massa são especialistas em infundir informações subliminares, a fim de convencer, principalmente para o consumismo de determinados produtos ou para convencer a determinadas práticas.

Para que esta circunstância se modifique, a inserção de professores bem formados na escola para ensinar Arte é essencial. O que fazer, no entanto, com os milhares de professores que já atuam no Ensino de Arte? A solução é a formação continuada, com um teor reflexivo capaz de levar os docentes a compreenderem a importância da inserção da imagem nas práticas de Arte na escola. Nesse sentido, Barbosa (2010, p. 36) ensina que:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

Toda esta diretriz se efetiva por via da prática do professor que ensina Arte. Outrossim, este mesmo professor não recebeu a preparação adequada em sua formação inicial para implantar todo este esquema de ensino, pois que ele mesmo não entende a aprendizagem em Arte. Além disso, cabe trazer a observação de Ana Mae Barbosa, no capítulo *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular*, do livro *Tópicos Utópicos*, oportunidade em que revisa conceitos e práticas do que passou a denominar *Proposta Triangular*, quando diz que “[...] a consciência de ser colonizado dos brasileiros é titubeante, confusa e mal-explicitada”. (BARBOSA, 1998, p. 30). Esta afirmação é uma crítica à nossa teimosia em continuarmos presos ao passado, inscrevendo nosso nome na história com as marcas dos colonizadores.

O caminho apontado, portanto, é o de trazer a leitura e o contexto como mediador da experiência estética; superar as práticas de um fazer Arte que reproduz

os códigos dominantes. Na concepção de Barbosa (1998, p. 33),

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano.

O primeiro princípio da proposta é o da leitura, da alfabetização. Ante à condições sociopolíticas de um país em desenvolvimento, à margem dos grandes centros econômicos e de onde emana uma cultura centralizadora, a proposta visa superar a exploração do povo pela linguagem, constituída sobre o alicerce da ignorância.

Este princípio de leitura como interpretação cultural, com muita influência de Paulo Freire, foi inicialmente experimentado na organização, cursos e oficinas do Festival de Inverno e de Campos do Jordão em 1983, que podemos considerar a primeira experiência pós-moderna de ensino de Arte no Brasil. (BARBOSA, 1998, p. 35).

A Proposta Triangular, no entanto, só foi sistematizada e testada nos anos de 1987 a 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP.

A leitura da obra é o modo mais efetivo de levar a Arte para a escola e de inserí-la na vida dos sujeitos, considerando que poucas pessoas têm acesso mediado ao arcabouço da produção artística humana. E proporcionar experiências com a Arte é capacitar a pessoa para ler o mundo por outro código que não o verbal ou escrito. Em contato com a Arte, abrem-se as janelas dos possíveis, da imaginação, da criatividade, da reinvenção.

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma educação bancária. (BARBOSA, 1998, p. 40).

A segunda ação, denominada de contextualização – inicialmente designada História da Arte – recebeu este nome em substituição ao anterior na tentativa de superar o modelo DBAE, que era disciplinar. A contextualização, anteriormente muito ligada à história, pode ser “[...] histórica, social, psicológica, geográfica,

ecológica, biológica etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não.” (BARBOSA, 1998, p. 37) Esta ação representa a abertura para a interdisciplinaridade, para o estabelecimento de relações com outros campos do saber.

É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (BARBOSA, 1998, p. 38).

Entende-se que a ação de contextualizar faz-se por meio da apresentação dos elementos da história, ou seja, do contexto histórico em que a obra foi produzida. Ela “[...] ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de que qualquer obra depende do entendimento de seu contexto”. (BARBOSA, 2010a, p. 38) No entanto,

Não adotamos um critério de história da arte objetivo e cientificante que seja apenas prescritivo, eliminando a subjetividade. Sabemos que em história da arte é importante conhecer as características das classificações de estilo, a relação de uma forma de expressão com as características sociais e com a psicologia social da época, mas analisar as características formais do objeto no seu *habitat* de origem não pode ser o escopo máximo da história da arte. (BARBOSA, 2010a, p. 39).

Além disso, é a ação pela qual o sujeito dá a sua forma ao conhecimento e, desta maneira, efetiva mais facilmente a aprendizagem. É preciso considerar a fase de desenvolvimento das crianças com as quais se trabalha. É, portanto, um jeito de popularizar o conhecimento, de tornar a Arte acessível ao grande público, de inscrever o sujeito, definitivamente, na história.

A História da Arte, todavia, é tratada como catálogo de imagens e estilos, de modo que o sujeito, ao estudar Arte, dispõe de um arsenal de informações pré-concebidas, que não passaram pelo crivo de sua razão e que são arraigadamente compostas de ideologias dominantes, que, por seu teor, se afastam do mundo de vida real dos sujeitos. Outro caminho é indicado por Oliveira (2010b, p. 48):

A proposta é que uma história crítica se estabeleça como parâmetro para a formação de artistas e professores de Artes. Uma proposta de história crítica, ou de uma crítica histórica, que evite os modelos canônicos de análise e interpretação, que fuja dos modelos explicativos hegemônicos e que não tome como categorias *a priori* a ideia de trabalho prático (que existiria sem teoria) e trabalho teórico (alienado de uma existência no mundo material).

É exatamente na práxis, que restitui a integralidade da experiência e eleva o teor reflexivo, que reside a inovação da Proposta Triangular e, em especial, da ação de contextualização com origem nos conteúdos de uma história crítica e não apenas de informações históricas descontextualizadas e desconectadas do sujeito, que impedem a apreensão total do objeto. “Portanto, é de fundamental importância entender o objeto. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutral”. (BARBOSA, 2010a, p. 39).

Como professores, temos que procurar conhecer estética para estarmos preparados para os questionamentos estéticos que necessariamente surgem no processo de nossos alunos entenderem e conhecerem arte, quer seja fazendo arte ou interpretando obras de arte.

O conteúdo acríptico do ensino de Arte na escola nos faz lembrar da classificação de Louis Althusser, ao designar a escola de Aparelho Ideológico de Estado, com a função de reproduzir a ideologia dominante. Em uma sociedade orientada pelo consumo, preparar o sujeito para entender as artimanhas cooptadoras da mídia imagética é contra-hegemônico e, portanto, difícil. É uma luta injusta, mas necessária.

A terceira ação da Proposta Triangular é o fazer artístico. Esta etapa da proposta deve ser rica de estímulos e de abertura criativa, sem prescrições, reproduções insistentes, depósitos de conhecimentos ou diretrizes muito fechadas. O fazer deve ter um direcionamento sutil e deixar a liberdade para criar, experimentar.

A fim de arrematar as concepções em torno da Proposta Triangular, Barbosa (1998, p. 44) acentua que a “Proposta Triangular é um facilitador entre a obra e o público. Nesta abordagem, a imagem é considerada campo de sentido e o que constitui a aprendizagem é a construção de significados pelo observador”. Restitui-se, pois, ao sujeito, o seu papel de protagonista do seu desenvolvimento estético.

Sobre o desenvolvimento estético, é importante saber que existem estudos demonstrativos de estágios diferentes de apreensão da Arte. As teorias mais reconhecidas sobre o desenvolvimento estético são de Abigail Housen e Michael Parsons. Utilizaremos a descrição de Housen, desde uma interpretação de Rossi (2011), para entender a interferência desses níveis de desenvolvimento na Educação Estética do sujeito.

No primeiro estágio, denominado de *accountive* (descritivo, narrativo), “[...] encontram-se as pessoas com pouco convívio com as artes”, que “prestam atenção aos aspectos mais chamativos da obra e elegem, aleatoriamente, alguns detalhes para a análise”. (ROSSI, 2011, p. 20). Esse fruidor olha a imagem superficialmente, não há tempo para um envolvimento emocional com a obra. Então, pergunta: “o que é isto? A questão norteadora da leitura é “o que é isto?”. O segundo estágio, *constructive* (construtivo), é caracterizado pela hierarquização de elementos pelo leitor, que “[...] relaciona as partes da imagem com a sua totalidade, demonstrando a percepção de uma hierarquia nos elementos. Inicia-se um interesse pelas propriedades formais da obra”. (ROSSI, 2011, p. 21) Então, o leitor pergunta: “como isto foi feito?”. A partir do terceiro estágio, denominado *classifying* (classificativo), o sujeito passa a fazer um diagnóstico. As questões centrais são “quem” e “por quê”. Ele busca informações na própria obra e na história da Arte. Neste estágio, o sujeito busca significados. No quarto estágio, *interpretative* (interpretativo), há um encontro emocional entre a obra e o leitor, “[...] a resposta estética torna-se mais individualizada. O leitor interpretativo é menos objetivo do que no estágio anterior, apesar de ser capaz de decodificar e classificar um trabalho de arte” (ROSSI, 2011, p. 25). O rigor na elaboração das análises é a principal diferença do estágio anterior. No quinto e último estágio, o *re-creative* (recriativo):

Não existe mais uma questão central que seja dominante na resposta estética, no quinto estágio, mas uma interação entre as várias perguntas: ‘o que’, ‘como’, ‘quem’, ‘por que’ e ‘quando’. Preocupações com o visível e com o implícito fazem com que ele sinta, analise e interprete o trabalho, em diversos níveis, à medida que se engaja no processo de tentar construir, de uma nova maneira, aquela obra. Esta recriação traz uma aparição momentânea do processo artístico, que permite ao leitor penetrar no significado da vida. Neste momento ele comunga com a sua própria recriação. (ROSSI, 2011, p. 27).

Tal religião é o que se pode denominar de o lúdico na Arte que, em resumo, é o caminho para a interação integral do homem com o mundo, ou seja, do interior com o exterior, que leva à experiência estética. Para melhor entender, algumas reflexões serão tecidas a seguir sobre o lúdico.

É preciso começar pela origem do termo, seus significados e suas imbricações com a experiência estética. Na etimologia de *lúdico* está a palavra latina *ludus*, que significa jogo, divertimento ou distração, as duas últimas entendidas como atividade prazerosa. Abbagnano (2007, p. 729) considera o ludismo como

jogo, definindo-o como “[...] atividade ou operação que se exerce ou se executa por si mesma, e não pela finalidade a qual tende ou pelo resultado que produz”. (P. 677) Esta definição, de cunho filosófico, assenta-se sobre a noção de jogo em Aristóteles, que aproximou o jogo à felicidade e à virtude.

O lúdico e o brincar tiveram lugar na Idade Média, apesar dos preconceitos sobre este período histórico, considerado obscuro. Sob o domínio do pensamento cristão (católico), o homem medieval vivia sempre a sorrir e a brincar, se autoreconhecia como criatura, diferente do Criador, pois não precisava entender a totalidade das coisas racionalmente.

Assim, a Idade Média (sobretudo a Primeira Idade Média), na ingenuidade de sua juventude, valorizava, mais do que qualquer outra época, a cultura popular. Fomentava-a. Os mais sábios mestres dirigiam-se a seus alunos de modo informal e lúdico (aliás um dos sentidos derivados de *ludus* é escola; fenómeno paralelo ao da derivação de escola de *scholé*, lazer). Em Alcuíno (século VIII), por exemplo, encontramos diálogos repletos de enigmas, brincadeiras e piadas, pois – era a sua norma pedagógica – “deve-se ensinar divertindo”. (LAUAND, 1998).

A óptica da educação como atividade lúdica só foi de certo modo cerceada com o primado da racionalidade na Modernidade. É ingênuo pensar, porém, que somos tão racionais que não precisamos de espaço para o jogo, para a brincadeira em nossas vidas.

Kant (1704-1804) opôs o lúdico ao trabalho, para ele considerado ocupação desagradável, pesada, movida pela obrigação e pelas finalidades. Foi o primeiro a ligar o jogo à atividade estética. O conceito de jogo em Kant forneceu as bases para o lúdico na educação do século XIX. Como informa Abbagnano (2007),

Para Froebel, o jogo (ludismo) está para a criança assim como o trabalho está para o homem e a criação está para Deus. [...] a pedagogia moderna e contemporânea atribuiu ao ludismo um caráter privilegiado de condição ou instrumento da formação humana básica, enquanto a psicologia e a antropologia lhe atribuíram função biológica e social, ou seja, utilidade para a conservação do homem e da sua adaptação à sociedade, ao mesmo tempo que a estética reconheceu nele analogia com a atividade artística. (P. 678).

Nesse mesmo sentido, tomando o lúdico como condição ou instrumento para a formação humana, pode-se considerar que até o trabalho deve-se tornar lúdico para cumprir a sua função formadora. A espontaneidade da atividade lúdica é expressa como dificuldade para a união entre trabalho e ludismo. Pode-se contestar a espontaneidade absoluta atribuída ao lúdico como jogo na formação infantil, pois

este possui regras ou limites para a espontaneidade, assim como o mundo do trabalho adulto o tem. Isto constitui uma ligação entre a formação infantil e a formação adulta, pela importância do jogo na infância para forjar o adulto.

Piaget (1994) assinala que existem dois níveis de relações sociais para as crianças: a heterônoma e a autonôma. A primeira é marcada por regras que vêm do mundo adulto e a outra constituída com outras crianças, mediante a brincadeira, o jogo. Estas relações conformam as primeiras noções de justiça.

O jogo, como nos esclarece Piaget (1994), é a melhor maneira de desenvolver na criança a consciência das regras e o respeito mútuo, que são o caminho para a autonomia. Também sabemos que a nossa experiência na escola e na vida não é esta, a da formulação de uma moral elaborada na medida de nossas necessidades e interesses, mas a de regras morais que aprendemos a respeitar, transmitidas pelos adultos, ou seja, já elaboradas. O jogo e suas regras, portanto, são essenciais para a formação moral da criança.

Neste trabalho, interessa-nos a relação entre o lúdico e a experiência estética. Nessa direção, Gadamer (1900-2002) considera o primado do jogo sobre o jogador. No jogo espectador/Arte, Gadamer distancia-se do subjetivismo e concebe a função arrebatadora da Arte, que foge à vontade da pessoa. Para ele o jogo é o protagonista no próprio jogo e não o jogador, como acontece na relação com a Arte.

Antes de Gadamer, o poeta, filósofo e historiador alemão, Friedrich Schiller (1759-1805) concebe uma teoria que estabelece a relação entre o lúdico e a Educação Estética. Para ele, a experiência estética ajuda o homem a realizar-se. A realização acontece pela harmonização entre o sensível e o racional, que, por sua vez, acontece quando damos vazão ao que Schiller denominou *impulso lúdico*. Para Verástegui (s/d, p. 4) “[...] tal impulso lúdico não é um instinto particular e puramente espontâneo, ele é uma síntese entre um impulso sentimental que estabelece a forma e uma força de ordem biológica que impõe o sensível.”

O lúdico em Schiller nos remete a seu conceito de liberdade. O impulso lúdico é o equilíbrio que o homem consegue quando se libera das limitações da sensibilidade e da razão, a partir de um salto dialético que supera esta oposição. (P. 4).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN), encontramos a caracterização dos âmbitos da experiência do sujeito com a produção artística, que

são necessários para atingir o conhecimento artístico, incluindo o jogo entre a razão e o sensível:

- a) a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- b) a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- c) a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a formação artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos. (BRASIL, 1997, p. 43).

Em outro trecho, encontramos referências ao saber reflexivo, proporcionado pela Arte, e uma delimitação do fenômeno artístico como produto das culturas, parte da História e da formação humana:

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL, 1997, p. 19).

Esta afirmação conduz-nos a reflexões sobre a necessidade do lúdico na fruição da Arte, bem como no processo de construção do conhecimento sobre Arte na escola, principalmente, na educação das crianças.

O segundo elemento unificador é o patrimônio, que, segundo Vianna (2008, p. 119), é,

[...] uma porção de coisas consagradas e que têm grande valor para pessoas, comunidades ou nações. E também de coisas que podem ter valor para todo o conjunto da humanidade. A ideia remete à riqueza construída e transmitida, herança ou legado que influencia o modo de ser e a identidade dos indivíduos e grupos sociais.

O patrimônio, nesta pesquisa, engloba o acervo de Arte dos locais visitados, o arcabouço de informações pesquisadas e conhecimentos produzidos sobre Arte no curso da pesquisa, bem como o cabedal de memórias que foi mobilizado e, ainda, todo o repertório de Arte decorrente das experiências dos sujeitos envolvidos, que estão interligados ou não às suas histórias de vida e às várias dimensões, como a família, o trabalho etc. Para Gonçalves (2009, p. 25),

Falamos dos patrimônios econômicos e financeiros, dos patrimônios imobiliários; referimo-nos ao patrimônio econômico e financeiro de uma empresa, de um país, de uma família, de um indivíduo; usamos também a

noção de patrimônios culturais, arquitetônicos, históricos, artísticos, etnográficos, ecológicos, genéticos; sem falar nos chamados patrimônios intangíveis, de recente e oportuna formulação no Brasil. Parece não haver limite para o processo de qualificação dessa palavra.

Portanto, compreende-se que o patrimônio pode ser abordado por variadas perspectivas: afetiva, econômica, ambiental, cultural, artística etc. Interessa-nos, todavia, buscar uma concepção de patrimônio artístico-cultural, a fim de nos aproximarmos, considerando o relativismo do termo, de algo que melhor delimite o tipo de patrimônio abordado neste ensaio doutoral.

Por patrimônio cultural, podem ser entendidos “[...] os conjuntos de conhecimentos e realizações de uma sociedade, que são acumulados ao longo de sua história e lhe conferem os traços de sua singularidade em relação à outras sociedades.” (VIANNA, 2008, p. 119). Quando se compreende a dimensão afetiva, ou seja, que liga o sujeito à produção cultural, parece ser difícil conceber as obras de Arte consagradas, de artistas reconhecidos, como sendo um bem pertencente a determinado sujeito, como uma professora, por exemplo, pois entendemos que um quadro ou uma escultura deste tipo são patrimônio de um determinado sujeito ou grupo. Ao considerarmos, no entanto, a virtualidade da Arte e a capacidade superlativizada que a imagem digital deu a ela de reproduzir-se, podemos entender que eu, você, nós podemos ter propriedade simbólica sobre um bem patrimonial que não é de fato nosso. Para isso é preciso criar o que Bourdieu (2007) denominou “necessidade cultural”, algo que impulsiona ou mobiliza o sujeito a querer alimentar-se espiritualmente da Arte e que passa necessariamente pela Educação Estética.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, define patrimônio cultural nos seguintes termos:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

É com amparo nesta definição que tomamos o termo duplo artístico-cultural

para definir tanto o patrimônio material quanto imaterial que tenha como produto algo que seja identificado ou reconhecido como Arte; ou seja, qualquer bem patrimonial, material ou imaterial, inserido ou produzido por uma determinada cultura e que seja identificado pelos sujeitos como Arte ou manifestação artística.

Concordamos com Varine (2012, p. 34), quando advoga a favor da ideia de que “o patrimônio [...] é antes de tudo de natureza comunitária, isto é, emana de um grupo humano diverso e complexo, vivendo em um território e compartilhando uma história, um presente, um futuro, modos de vida, crises e esperanças”, embora a comunidade muitas vezes não perceba essa realidade, ou seja, que mesmo privado o patrimônio é coletivo, porque pertence a uma comunidade. Para o autor, o patrimônio é a base de toda proposta de desenvolvimento. A esse respeito Varine diz que “[...] o patrimônio, sob suas diferentes formas (material ou imaterial, morto ou vivo) fornece o húmus, a terra fértil necessária ao desenvolvimento”. (2012, p. 18).

De acordo com Gonçalves (2009), o patrimônio é uma categoria do pensamento, que sempre ocupou espaço relevante nas sociedades de todos os tempos e não apenas as modernas, como se pensa. “Essa categoria é um dado de nossa consciência e de nossa linguagem; um pressuposto que dirige nossos julgamentos e raciocínios”. (GONÇALVES, 2009, p. 28). É preciso desmaterializar a noção de patrimônio que inserimos nos discursos e práticas e compreender o poder simbólico do patrimônio e, ao mesmo tempo, caminhar no sentido de reduzir a distância entre a obra de arte, considerada inalcançável. O sentimento de pertencimento passa por esse entendimento da ligação que estabelecemos intrinsecamente com os objetos em nossas experiências e de como eles passam a fazer parte de uma mesma história, do sujeito e do objeto. Neste sentido, Gonçalves (2009, p. 31) acrescenta:

O patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir. Essa categoria faz a mediação sensível entre seres humanos e divindades, entre mortos e vivos, entre passado e presente, entre o céu e a terra e entre outras oposições. Não existe apenas para representar ideias e valores abstratos a ser contemplado. O patrimônio, de certo modo, constrói, forma as pessoas.

Sob esse prisma é que se considera o patrimônio como unificador, como a liga, entre o homem e o mundo, nas experiências, assim como a imagem, que ao

final da discussão têm a mesma função no panorama que se edifica na pesquisa aqui relatada: de religar os sujeitos ao mundo e tornar as experiências mais significativas e integrativas.

7 O TEATRO E AS IMAGENS DO COTIDIANO

O vocábulo teatro é dessas palavras que possuem variabilidade semântica extensa. Ela deriva do grego *theaomai*, que, em resumo, significa contemplar. É nesse sentido que intentamos aqui tomar o teatro como algo a ser experienciado, como uma imagem, que tenha a força das imagens de pensamento¹¹, capazes de se tornarem forma e de se transformarem intersubjetivamente. A prática de exercícios teatrais nesta pesquisa intencionou proporcionar a vivência e, principalmente, o contato das participantes com imagens do cotidiano, com dimensões de si subconscientes e estabeleceu relações intersubjetivas.

Retomemos, no entanto, o sentido de teatro. Segundo Heliodora (2008, p. 7), “[...] o teatro é, de um lado, uma atividade, uma forma de arte, na qual as pessoas representam um acontecimento vivido por personagens, e, de outro, o lugar onde essa atividade acontece [...]”. Os dois significados de teatro, como Arte e como lugar dessa Arte, se desenvolveram juntos na história humana.

Para melhor compreendermos o que ele é, faz-se necessário entender o seu lugar na história.

Três séculos antes de Cristo, Aristóteles concebeu o teatro como imitação, ao que denominou de *mimesis*, que, para ele, era a representação do universo perceptível. Esta imitação para ele teria um efeito catártico. De acordo com Heliodora (2008, p. 8),

[...] quando você realmente cria uma obra de arte, ela vai expressar não só o que está literalmente dito ou feito, mas também mais alguma coisa, ou seja, ela vem com uma sobrecarga de significado, exatamente porque foi criada, ou feita, de uma certa maneira e com uma certa intenção.

Os rituais são um bom exemplo de imitação do tipo a que nos referimos e está na história das comunidades tribais, conformando o pensamento mágico e estabelecendo todo um arcabouço cultural em torno da espiritualidade. A capacidade imaginativa e criativa foi se ampliando nesse processo de imitar para manter uma relação direta com a natureza, considerada misteriosa. Isto está

11 É uma prática composicional adotada pelos representantes da chamada Escola de Frankfurt e por alguns de seus interlocutores: além de Max Horkheimer, Walter Benjamin e T.W. Adorno, Ernst Bloch, Siegfried Kracauer e Bertold Brecht. (DURÃO, 2017, p. 21) Podem ser entendidas como “Pensamentos, entendidos como uma imagem, que são produzidos ou formados pelo ato de pensar”. (SCHULZ 1968: 225-226 citado por DURÃO, 2017, p. 22).

expresso na criação dos ídolos, deuses e semideuses. A imitação era também uma maneira de tentar compreender a realidade e a si mesmo, por isso, a mitologia grega é até hoje parâmetro para a Filosofia e para a Psicologia. Um dos elementos que até hoje faz parte do teatro e tornou-se símbolo deste é a máscara, que surge na tentativa de imitar os deuses. Elementos como personagem, cenário e diálogo já estão nessas práticas, embora ainda não denominadas como teatro. Segundo Ferreira (2001, p. 146),

Os homens primitivos imitavam a si mesmos, buscando observarem-se “de fora”, através da representação de seus costumes cotidianos, como nas caçadas simuladas, ou representando os deuses, fazendo com que divindades ficassem visíveis e acessíveis a seus anseios e medos, e integrando o público ao espetáculo dos rituais religiosos ou das festas primitivas conscientes de que tudo era simulação, sabendo por exemplo que o Deus que estava presente era um homem disfarçado.

Como informa Heliadora (2008, p. 12), a literatura grega assenta-se sobre uma questão que até hoje desafia a mente e o comportamento humano: a morte.

Com o problema central sendo sempre como vencer a morte, dois caminhos vão ser encontrados nos textos teatrais, que tratam sempre das atividades humanas: ou o herói vence a morte por seus valores e feitos, permanecendo sempre vivo na memória da comunidade, o caminho que resulta no aparecimento da tragédia; o homem vence a morte perpetuando-se em seus filhos, o caminho mais alegre da comédia.

Este é um aspecto que demonstra a força do teatro para lidar com o subconsciente e com o inconsciente. Até hoje a literatura grega orienta, de certa maneira, a nossa cultura, como análise dos arquétipos primordiais tão em voga em nosso comportamento, costumes e tradições.

Depreendemos daí a sua importância na educação do ser humano, como maneira de contactarmos com maior carga de significados as dimensões da vida, compreendê-las e mesmo reinventá-las. Não se pode conceber, entretanto, o teatro inserto na Educação apenas como processo em busca de um produto. O processo deve ser o objeto de análise do professor, campo de exploração dos sentidos e dos significados para a ressignificação da vida, cognitiva e emocional.

Nesse sentido, o Teatro e a Educação orientam-se por tendências características de determinados períodos da história. Senão, vejamos a análise feita por Ferreira (2001, p. 142) sobre a relação entre produto e processo nas tendências:

A ênfase no produto, herança da escola tradicional, pregava um ensino mecanizado, dissociado da experiência dos alunos e da realidade social, onde o professor era autoridade incontestável. Essa austeridade manteve-

se presente também no teatro tradicional, onde os atores aprendiam a 'falar bem' e a 'colocar-se bem' em cena. Os textos escolhidos eram clássicos sobre os quais os encenadores mantinham-se fiéis. A interpretação cênica desenvolveu-se com base na palavra, não existiam aulas de expressão corporal, tão pouco ensinava-se a encarnar um personagem ou lidar com o público.

Esta maneira de conceber a Educação e o Teatro guardam profunda relação com os contextos históricos, com suas aberturas e fechamentos. A sociedade é hoje mais aberta politicamente. As modalidades de organização mais democráticas exprimem-se e, conseqüentemente, o comportamento social é mais livre. É o contrário do que se via em contextos históricos anteriores.

O teatro, na perspectiva tradicional, torna-se mera reprodução de textos, gestos e cenários prontos, que, distanciados da experiência dos sujeitos, inviabiliza a atribuição de significados e, conseqüentemente, a interpretação pelos espectadores fica empobrecida, pois se percebe a cena mecanizada. Ao contrário,

O teatro se caracteriza por uma pluralidade de linguagens dos sistemas de signos que utiliza. O espetáculo envia ao espectador um conjunto de mensagens através destes signos, que são a cenografia, as luzes, os trajes, o movimento do ator, o gesto, o discurso, o texto do autor, a música etc. (Ferreira, 2001, p. xx)

A este modelo tradicional de Educação e de teatro contrapõem-se o Movimento Escolanovista e as correntes teatrais modernas. Relativamente à Educação, o centro do processo desloca-se do professor para o aluno, os sentimentos passam a ser considerados, e, em conseqüência, a experiência passa a ser mais significativa. As ações pedagógicas passam a ser menos diretivas e a estrutura psicológica do estudante passa a importar, bem como os processos de aprendizagem são essenciais no planejamento da prática docente.

Para discutir um pouco mais, leiamos o que diz Boal (2006, p. XIII):

Antes de mais nada, teatro é um lugar, um edifício, uma construção especialmente projetada para espetáculos, shows, representações teatrais. Nesse sentido, o termo "teatro" engloba toda a parafernália da produção teatral – cenografia, luz, figurinos etc. – e todos os seus agentes – autores, atores, diretores e outros.

Teatro pode ser também o lugar onde se passam certos acontecimentos importantes, cômicos ou trágicos, que somos obrigados a assistir de uma certa distância, como espectadores paralisados: o teatro do crime, o teatro da guerra, o teatro das paixões humanas.

Podemos chamar igualmente de teatro aos grandes acontecimentos sociais: a inauguração de um monumento, o batismo de um navio de guerra, a sagração de um rei, uma parada militar, uma missa (especialmente a do Papa no Aterro do Flamengo, com direito a show musical), um baile (especialmente o da Ilha Fiscal). Essas manifestações podem ser

igualmente designadas pela palavra “rito”. Pode-se também dar o nome de “teatro” às ações repetitivas da vida cotidiana: nós encenamos a peça do café da manhã, a cena de ir para o trabalho, o ato de trabalhar, o epílogo do jantar, o almoço épico com toda a família no domingo etc. Nestes casos, procedemos como atores numa longa temporada de sucesso, que repetem sempre o mesmo texto, com os mesmos parceiros, executando os mesmos movimentos, nas mesmas horas, por milhares de vezes. A existência humana pode ser uma sucessão de mecanizações tão rígida e desprovida de vida quanto os movimentos de uma máquina. Esse tipo de “teatro” incrustado em nossas vidas pode também ser chamado de “ritual profano”. Frases como “fazer um drama”, “fazer uma cena” ou, em francês, “*faire du théâtre*” são usadas para descrever situações onde as pessoas manipulam, exageram ou distorcem a verdade. Neste sentido, teatro e mentira são sinônimos.

No sentido mais arcaico do termo, porém, teatro é a capacidade dos seres humanos (ausente nos animais) de se observarem a si mesmos em ação. Os humanos são capazes de se ver no ato de ver, capazes de pensar suas emoções e de se emocionar com seus pensamentos. Podem se ver aqui e se imaginar adiante, podem se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã.

Alguns desses traços que caracterizam as várias modalidades do que se pode dizer ser teatro, algumas foram tomadas para as experiências vividas nesta pesquisa. Primeiro, devemos perceber que as concepções de teatro trazidas pelo autor vão de um teatro que impõe distâncias entre cena e espectador para um que é possibilidade de análise de si mesmo. A ideia moderna de humano é fragmentária e impõe o afastamento homem/mundo. O teatro, no entanto, como as outras conformações da Arte, é caminho para o reencontro com o meio ambiente, a fim de entender a profunda imbricação deste com o ser humano. As cenas do cotidiano reinventadas ou reelaboradas por meio do teatro, portanto, são as imagens de pensamento que tomam jeito com a finalidade de serem analisadas, criticadas, num esforço de análise do meio e de si. Para esta pesquisa, portanto, teatro e cotidiano são indissociáveis.

Em relação ao Teatro Contemporâneo na escola, Ferreira (2001, p. 143) lembra que se valoriza,

[...] a espontaneidade, a expressão e a criatividade da criança. Enquanto no teatro modernista assiste-se ao nascimento de um teatro social, político e experimental, opõe-se à rigidez anterior o futurismo, o surrealismo e todos os “ismos” que tendem a modificar o jogo da atuação. Vêem-se novas técnicas sendo desenvolvidas: rádio, cinema mudo e falado, televisão. Encenadores orquestram essas diferentes reviravoltas, assumem preponderância sobre o autor, buscam um não-ator em lugar de um profissional.

Reside nesse último aspecto da citação aquilo com que ainda hoje se luta para que os professores compreendam: a ideia de que o professor não precisa ser

artista para trabalhar com as linguagens da Arte, a exemplo do teatro. Deve-se, é claro, conhecer aspectos da linguagem, pois só se ensina o que se sabe.

Acrescentemos às mudanças trazidas para a Educação pela Escola Nova as contribuições da Pedagogia Crítico-Social, dentre as quais, a ideia de inserir no método de ensino o contexto de vida dos sujeitos, mas sem esquecer os conhecimentos acumulados pela humanidade. Os conteúdos, nessa tendência, são indissociáveis da prática social dos sujeitos. Para acompanhar este direcionamento, segundo Ferreira (2001, p. 145),

[...] faz-se necessário que os elementos básicos do teatro sejam resgatados como conteúdos significativos tomando-se como base a vivência cultural do aluno, dando-lhe condições de crítica frente a sua própria vivência cultural e artística.

É possível fazer isso com crianças? Sim. O mundo imaginário da criança não é só fantasia e não pode ser confundido com alucinação. Na verdade, a capacidade de se deslocar do real é essencial para o conhecimento dos objetos e a identificação das emoções. A criança mistura o mundo real, o fantástico e o imaginário, mas tudo isso para compreender o mundo real, para dar sentido a ele. Quando a criança assume o papel de mãe, por exemplo, no jogo de faz-de-conta, ela está fazendo um movimento de compreensão de si na relação com a mãe, e, de tal modo se insere socialmente.

No jogo teatral, o professor assume os papéis de mediador e diretor, mas, acima de tudo, deve estar disposto a fazer com que as crianças assumam qualquer lugar no processo de fazer teatro.

Acreditamos que a função do diretor e a do professor de teatro é a mesma, ou seja, dirigir teatro com crianças é o mesmo que dirigir teatro com adultos. O teatro na educação pode e deve ter a mesma qualidade que o teatro representado por adultos. Não pode limitar-se a jogos teatrais sem objetivos ou a ensaios sacrificantes. (FERREIRA, 2001, p. 149).

O teatro, portanto, pode ser trabalhado em qualquer idade, desde que sejam respeitados os limites de cada fase do desenvolvimento cognitivo, emocional e estético das crianças. Nesse sentido, o professor e sua formação configuram-se essenciais.

O teatro tem seu conteúdo específico, que pode e deve ser trabalhado em todas as idades respeitando-se os limites do grupo. No caso das crianças, conteúdos como espaço cênico, personagem, ação dramática, entre outros, devem ser trabalhados a partir de atividades lúdicas e de jogos teatrais, com ênfase na fantasia e na imaginação. Tais brincadeiras e jogos são fundamentais no processo de amadurecimento das crianças.

Viola Spolin (2010, p. 29) ensina que os jogos teatrais são uma maneira de trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. Não é diversão, mas é uma atividade complementar que atua diretamente no desenvolvimento intelecto-moral das crianças.

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. (SPOLIN, 2010, p. 29).

O teatro, portanto, é um movimento que consiste em sair do óbvio, do mecânico, da rigidez do cotidiano e, por intermédio do jogo cênico, sair do comum e transitar pelos possíveis, com suporte em imagens de pensamento que formulamos a todo momento e que, quando expressos, tocam os sentidos, mobilizando-os. As sensações proporcionadas têm a intenção de fazer o sujeito acordar para realidades ainda não vividas e desejadas. Nesta pesquisa, os exercícios de teatro cumpriram esta tarefa de levar as colaboradoras a tomarem contato com instâncias da vida íntima, mediante trabalhos coletivos, e ressignificá-las. É fator importante, considerando que uma das dimensões da profissionalidade docente é a sua vida pessoal.

8 AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Definidos o tema, os objetivos e o desenho básico da pesquisa, demandamos uma escola capaz de comportar a proposta. Fomos à Escola Municipal Projeto Nascente, localizada próximo à Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Rua Betel, S/Nº, bairro Parque Dois Irmãos, na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará. A escola possui Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. Selecionamos esta escola pelo fato de se situar nas proximidades da UECE, o que auxiliaria na logística da pesquisa; por ter um grande número de professores no Ensino Fundamental e por ser uma escola considerada de qualidade. A vice diretora da escola foi receptiva à proposta, que foi explicada resumidamente. Ela informou o número de professoras no Ensino Fundamental I, perfil das colaboradoras da pesquisa-ação. Em seguida, ela indicou os horários (Manhã – 8h 50min às 9h 20min e Tarde – 14h 50min às 15h 10min) para abordar as professoras, apresentar o projeto e convidá-las a participarem da pesquisa.

Fotos 1 e 2 – Entrada da escola



Foto: Gardner Arrais

Foto 3 – Pátio e palco



Foto: Gardner Arrais

Fotos 4 e 5 – Refeitórios



Foto: Gardner Arrais

Fotos 6 e 7 – Corredores

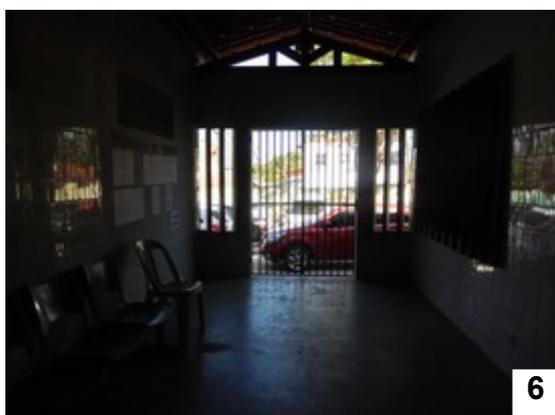


Foto: Gardner Arrais

É importante frisar o fato de que, neste momento, a Direção da escola estava em transição, com a saída de uma e a entrada de outra diretora. Esta última, receptiva à proposta, participou da pesquisa-ação.

Alguns dias depois, foram elaborados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); uma Carta-Convite, contendo uma ficha com dados cadastrais e um formulário com questões diagnósticas sobre a formação e experiências das participantes. Os documentos (TCLE, Ficha de Inscrição e Carta-Convite) foram xerografados para entrega no dia da abordagem às professoras.

No dia da abordagem, que ocorreu na sala dos professores, durante o intervalo das aulas, explicamos o projeto e as convidamos a participarem do processo. As professoras pareciam tomadas de um sentimento de resistência, pois teriam que doar o seu tempo já tão escasso. A fim de convencê-las, apontamos as características formativas da pesquisa-ação, tais como a participação ativa e a reflexão sobre a própria formação e acerca das práticas na escola; reportamo-nos ao caráter lúdico das experiências que poderiam ser desenvolvidas, às visitas, por exemplo; e informamos a respeito da possibilidade de certificação dos momentos de formação. No primeiro momento, seis professoras aderiram, assinando o TCLE e preenchendo a ficha. Esta abordagem aconteceu no horário da tarde.

No dia seguinte, pela manhã, repetimos a abordagem com outro grupo de professoras. Apenas duas professoras aderiram e duas receberam a proposta e prometeram estudar e responder depois.

Na semana seguinte, fomos ao Centro da Cidade comprar o material a ser entregue às professoras, contendo: uma pasta de elástico; um caderno de brochura, para diário de bordo na pesquisa-ação; um questionário de diagnóstico sobre a formação e as experiências estéticas das professoras; o primeiro texto para estudo sobre a relação necessária entre Arte e Ciência, de Ana Mae Barbosa, o qual deveria ser lido pelas professoras para entender um pouco a pesquisa; e um formulário ou ficha de leitura de imagem, instrumento para servir ao primeiro exercício, no Espaço Cultural da UNIFOR.

Logo após, fomos à escola para entregar o material às professoras que já haviam aderido à proposta e também combinar as datas das primeiras visitas ao Espaço Cultural da UNIFOR. Na oportunidade, outras professoras aderiram,

entregando a ficha e o TCLE assinados.

É oportuno dizer que a primeira proposta de ação foi planejada com as professoras no momento do convite à participação. A ideia de visita ao Centro histórico de Fortaleza também foi proposta pelas professoras na abordagem inicial. As 11 professoras foram divididas em pequenos grupos de modo a facilitar o deslocamento e a diretividade das ações, bem como a fim de viabilizar a relação atividade-tempo.

Muitos questionamentos foram feitos por elas sobre o tempo, o deslocamento, os custos, a divisão dos grupos, os dias de visita etc. As professoras pareciam estar já atarefadas, que assumiram uma atitude de tensão e até de desconfiança, quando propusemos uma atividade externa à escola sem nenhum custo e pedimos para pensarem na própria formação.

Iniciamos a pesquisa-ação, como descrito anteriormente, com a aplicação de um questionário diagnóstico, que teve como objetivo principal fazer um levantamento sobre a formação e as experiências estéticas das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediadas pelo patrimônio, especialmente aquelas relacionadas à visita a espaços de propagação de Cultura e Arte.

O questionário foi respondido por nove das 11 professoras. As duas que não entregaram justificaram dizendo não terem tido tempo ainda para responder.

Das respondentes todas declararam ser formadas em Pedagogia. Apenas uma não possui titulação em nível de Especialização (Pós-graduação *lato sensu*), as demais possuem especialização em: Alfabetização de Crianças (UECE), Psicopedagogia (FALC e UVA), Formação de Formadores (UECE), Gestão Escolar (FALC), Gestão Escolar (UECE) e Administração Escolar (UVA). Uma das professoras estava, no início da pesquisa, finalizando a Especialização. Percebe-se que nenhuma direcionou seus estudos para o Ensino de Arte. Isso talvez decorra da exiguidade de curso nesse nível na área.

Ainda sobre formação, mas dessa vez contínua, perguntamos: Você participou de algum curso de formação complementar ou evento que envolvesse patrimônio ou arte? Quais? Das nove respondentes, três não responderam ao questionamento e quatro disseram não haver participado de atividades do tipo. As colaboradoras 1 e 11 responderam o seguinte:

Seminário "Escola que Protege". Tivemos uma oficina que ensinava a fazer

fantoches com garrafa PET. (Colaboradora 1)

Por meio de apreciação como ouvinte de eventos imateriais culturais, festivais de danças folclóricas do Ceará, do Brasil e de outros países, no Teatro José de Alencar, em Fortaleza, no Ceará. Em 2014 e 2015, promovido pela Secretaria de Cultura do Estado e outras parcerias. Também a FENDAFOR por várias vezes (anos diferentes). Ballet Bolshoi, no Rio Grande do Sul, à convite de Euzenir Colares, a pioneira do folclore do Ceará (todos no Teatro José de Alencar). (Colaboradora 11)

As duas colaboradoras descrevem atividades das quais participaram. Descobrimos, depois, durante a pesquisa-ação, que outros cursos e eventos fizeram parte da formação das professoras. A primeira experiência descrita foi apenas uma atividade como parte de um curso, o que não satisfaz as necessidades formativas de uma professora que ensina Arte na escola. A segunda descreve sua incursão em manifestações do folclore, como espectadora. Nenhum curso de formação complementar ou evento diretamente relacionado a Arte, ensino de Arte ou patrimônio, no entanto, foi relatado pelas integrantes do grupo nessa pergunta.

Algumas experiências de apreciação de Arte ou de fazer artístico foram descritas pelas participantes no item seguinte do questionário. As três primeiras são descrições de experiências vivenciadas com os alunos na escola:

Uma experiência que eu vivi e que foi muito legal, foi um trabalho com os alunos do 5º ano, em 2015, utilizando as obras de Tarsila do Amaral, em que eles reproduziram as obras. Foi um trabalho muito prazeroso e gratificante. Ao final fomos expor em um evento da SME. (Colaboradora 9).

Não tenho experiências com artes, a não ser ao estudar algumas para passar para os alunos. Isso se dava por meio de pesquisas ou visitas a exposições. (Colaboradora 6).

A arte como atividade artística, música, dança, coreografia, teatro, junto às crianças. (Colaboradora 5).

Na escola onde trabalho estamos sempre planejando atividades com o envolvimento das crianças na música, teatro, dramatizações e dança. (Colaboradora 2).

Pode-se perceber com estas respostas que as artes estão na escola de alguma maneira. É interessante frisar que a Colaboradora 6, ao planejar aulas de Arte, realiza pesquisa, inclusive visitando exposições de Arte como referência. Esta iniciativa se coaduna com a proposta desta pesquisa, que intenciona, dentre outras coisas, incentivar a Arte na escola.

Outras duas professoras não responderam à indagação.

Quatro delas relataram as suas experiências com Arte, desvinculadas da escola:

Certa vez fui ao Dragão do Mar e havia uma exposição Fortaleza 289 anos e ao observar as obras que retratavam a cidade, uma delas me chamou a atenção, a do poeta Mário Gomes, talvez pela figura, para mim enigmática. Trabalhei no Centro e sempre via aquele senhor, que por vezes parecia um indigente, mas que muitos comentavam ser muito sábio. (Colaboradora 1).

Tenho pouco contato com arte, porém gosto muito de teatro, cinema e dança. As exposições que aprecio são as expostas em shoppings. Já visitei a exposição no Dragão do Mar sobre o sertanejo. Gostei muito. (Colaboradora 3).

Tive um certo contato com a arte quando tinha 7 anos de idade, quando iniciei aulas de ballet, no Teatro José de Alencar. Pena que não durou um ano. A partir daí trouxe esse desejo e hoje vejo algo se concretizando em minha filha que faz ballet desde pequena. Inicialmente com ballet contemporâneo e há uns 3 anos o clássico. Aprecio sempre os festivais e as apresentações em concursos e no colégio onde estuda. (Colaboradora 2).

Por meio de apreciação: visita à exposições de arte na UNIFOR em 2015 e 2017. No Espaço Cultural do Banco do Nordeste, com temática referente à cultura regional da região do Cariri, com artes visuais e músicas. Também esse mesmo trabalho em visita espontânea, em 2015, na Casa de José Lourenço, com quadros retratando os costumes e crenças populares do Cariri. Em 2016 assisti à comemoração dos 50 anos do grupo cearense Arte Popular, com apresentação de várias danças: caminho das penas, esplendor de uma raça, carnaval do Brasil e Dança dos Bois. Visita aos pontos turísticos e históricos do Ceará: Passeio Público, Museu do Comércio, Casa de José Lourenço, Teatro José de Alencar, Museu da Seca e algumas igrejas e prédios de arquitetura antiga, que foram tombados. (Colaboradora 11).

Está demonstrado nas falas a existência da Arte na vida das professoras, seja pela visita a exposições e ao patrimônio da cidade, eventos e espetáculos ou mesmo ao deliciar-se com as conquistas dos filhos no campo da Dança ou por meio de processos formativos outros. De que maneira os elementos destas experiências constituem a formação das professoras e como eles repercutem na prática de quem ensina Arte na escola? Este questionamento nos inquieta, quando vemos tão pouco a Arte na escola. É evidente que muitas outras experiências constituem o repertório das colaboradoras, que não estão relatadas aqui.

Em seguida, indagamos se conheciam o patrimônio da cidade de Fortaleza e o que entendiam como patrimônio, ou seja, a concepção de patrimônio que construíram. Todas afirmaram conhecer o patrimônio da cidade de Fortaleza, ao que, em seguida, descreveram alguns dos bens que constituem esse patrimônio:

Teatro José de Alencar, Igreja do Rosário, Escola Normal, Cine São Luís, Lord Hotel, Antiga Cadeia Pública, Palácio da Abolição, Mausoléu Castelo Branco, Antiga Alfândega, Museu do Ceará, Ponte dos Ingleses, Estátua de Iracema, Passeio Público, Casa de José de Alencar, Dragão do MarPraça do Ferreira, 10ª Região Militar, Farmácia Oswaldo Cruz, Praça dos Leões, Estação João Felipe, Forte de Nossa Senhora da Assunção, Catedral da Sé, Museu da Seca, Espaço da Caixa Cultural, Igreja Nossa Senhora dos Remédios, Igreja de Bom Jesus dos Aflitos e Reitoria. (Todas as 9 colaboradoras).

Percebemos que o patrimônio indicado é sempre relacionado a bens arquitetônicos e, geralmente, antigos. Depreende-se daí uma concepção de patrimônio como de “pedra e cal” e como relíquia, antiguidade. A arquitetura recente ou mesmo toda a gama do patrimônio imaterial não são citados. Esta fase diagnóstica aponta para alguns caminhos formativos, dentre eles a necessidade de ampliar a concepção de patrimônio. Senão, vejamos as concepções de patrimônio das professoras:

São bens, direitos e obrigações vinculados a uma pessoa ou entidade. (Colaboradora 9).

Conjunto de bens, direitos e obrigações vinculado a uma pessoa ou entidade. (Colaboradora 5).

É algo que deve ser guardado, protegido e preservado por seu valor histórico e artístico para a sociedade ou parte dela. (Colaboradora 6).

Patrimônio é algo de valor. (Colaboradora 4).

O Patrimônio conta a história de um povo, mantendo viva a sua identidade. (Colaboradora 8).

São os bens culturais de um povo. (Colaboradora 1).

Tudo que faz parte de uma história, que ajuda a conhecer e compreender um processo histórico, suas mudanças e transformações. (Colaboradora 3).

É tudo que pode contar a história de um lugar, de um povo. (Colaboradora 2).

Patrimônio, segundo o Dicionário Silveira Bueno, é herança de família. Quaisquer bens materiais ou morais. (Colaboradora 11).

As duas primeiras concepções estão relacionadas a uma concepção de patrimônio jurídico. Todas as ideias estão ligadas a algo de valor, que deve ser guardado. Em algumas, aparece a ideia de família, origem do termo, em outras a noção de identidade e uma concepção mais abrangente que afirma ser tudo que faz parte da história e que faz compreender os processos e transformações

socioculturais.

Em seguida, inquirimos: Você acha importante conhecer o patrimônio de sua cidade? Unanimemente, responderam que sim e justificaram suas respostas, com os seguintes argumentos: que é importante que uma pessoa que pensa conheça a história; que é importante conhecer o patrimônio para conhecer a história dos antepassados; é importante para conhecer a nossa cultura atualmente. A importância, para a maioria das professoras, está muito relacionada ao mergulho no passado, ao conhecimento da história. Poucas justificativas são direcionadas ao agora, ao hoje e à compreensão de si e da cultura atual com suporte no patrimônio. Outra vez a concepção de patrimônio como coisa antiga, como histórico, prevalece. A Colaboradora 6 chama a atenção para um outro fator, que nos interessa para esta pesquisa, o caráter formativo do conhecimento sobre o patrimônio:

Acho importante, apesar de não vivenciá-los. Acho que algo mais deveria ser feito para nos estimular e atrair para esses lugares para ampliar nossa cultura. Como disse, os conheço devido à minha profissão. Talvez seja um erro meu.

A professora reconhece a deficiência de sua educação patrimonial e da pouca frequência aos espaços do patrimônio. Esta pesquisa-ação pretende estimular isso, a visitação aos espaços de cultura e Arte, a fim de que as professoras criem o que Bourdieu (2007) denominou de “necessidade cultural”, um desejo de consumir cultura, que se torna cada vez maior à medida que frequentamos, assídua e prolongadamente, os espaços de cultura e Arte. É claro que a intervenção aqui pretendida não vai garantir isso, mas estimular.

Saindo um pouco da ideia de patrimônio e convergindo para um espaço específico, o museu de arte, detectou-se o fato de que todas as respondentes já tiveram alguma experiência em museu de Arte. Pedimos que relatassem experiências, vejamos algumas:

Foi interessante observar várias telas e esculturas e ficar buscando entender a razão, motivo de tais obras. Algumas não me diziam nada, porém, sabia do seu valor artístico, o que me intrigava mais ainda. (Colaboradora 6).

O Museu de Arte Contemporânea do Dragão do Mar, com destaque para a sua estrutura arquitetônica. (Colaboradora 5).

Pude observar obras distintas, com significados simbólicos, que me fizeram questionar sobre o que significavam aquelas peças. (Colaboradora 4).

A visita mais marcante foi a do sertanejo, pois parecia que eu fazia parte daquilo que vi. (Colaboradora 3).

A visita ao Museu Histórico do Exército e ao Forte de Copacabana, foi marcante pois lá a sensação é de que a história passa a ter vida, parece ser real. Objetos, quadros e o próprio lugar é história pura. (Colaboradora 2).

É importante perceber nestes relatos as modalidades de experiência com os espaços museais. Uma vai mais com a razão, para tentar entender o motivo das obras, outra foca no simbolismo do acervo, outra percebe com maior ênfase o espaço, a arquitetura, outra busca a identidade com a cultura e outra é marcada pelo retorno ao passado que foi proporcionado pelo museu. A Arte tem essa característica, pois ela consegue proporcionar distintas experiências, pois é capaz de mobilizar os vários sentidos e impactar os sujeitos de acordo com as suas experiências anteriores que o conformaram como são.

Uma professora disse não se lembrar de uma experiência e outra relatou uma experiência em museu que não possui acervo de arte.

Instadas sobre que atividades vivenciaram em suas experiências em museus de Arte, sete professoras responderam que sua visita foi guiada e uma não respondeu e uma disse que vivenciou uma experiência em que apenas apreciou as obras, sem mediação direta de um monitor ou coisa do tipo.

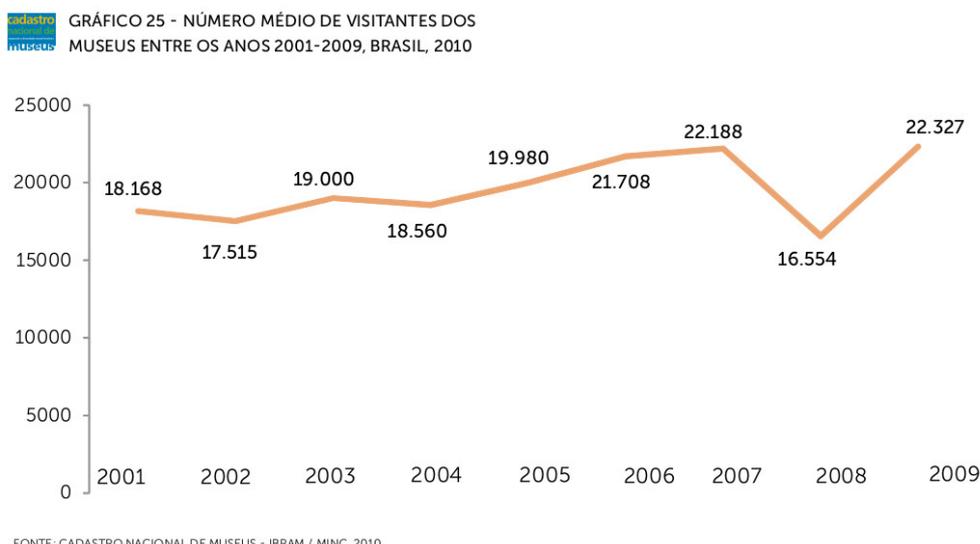
Duas das colaboradoras relataram os motivos pelos quais não visitam mais os museus de Arte:

Visita a museus não faz parte da nossa rotina. Dificuldades: ida e vinda, acesso e outras. (Colaboradora 11).

Gostaria de visitar bem mais, porém o tempo e como não coloco como prioridade esse lazer, ele quase não acontece. Mas é uma coisa que gosto muito e que quando estou visitando, que são de horas, realmente me deleito. (Colaboradora 9).

De fato a visitação a museus não é prioridade na vida dos brasileiros. Vejamos o gráfico do IBRAM (2011) sobre a visitação a museus no Brasil:

Gráfico 1 - Número médio de visitantes dos museus



Segundo estimativa do IBRAM (2011, p. 97), “Com base nos dados da amostra de 2009, e considerando a média, o público estimado nos museus de todo o País naquele ano foi de mais de 80 milhões de visitantes.” Isto representa 38% da população do País apenas. Some-se ao fator cultural a carga de trabalho dos professores no Brasil. Não existe uma política educacional no Brasil preocupada com a formação cultural dos professores, o que, em países centrais, é prioridade.

Por fim, nesta fase diagnóstica, indagamos às colaboradoras a respeito das suas experiências em museus de arte na condição de professoras, ou seja, como mediadoras da experiências de seus alunos.

Perguntamos se já haviam levado seus alunos para conhecerem o patrimônio da cidade ou a uma visita a museu de Arte. Das nove respondentes, quatro responderam não terem levado seus alunos a estes tipos de visita. As outras cinco responderam afirmativamente e relataram, em seguida, a experiência, dizendo qual a instituição visitada, de que séries eram os alunos, que exposições estavam acontecendo e outras informações:

Ao Teatro José de Alencar, um patrimônio excepcional, de uma beleza incomparável. Eram alunos do 2º e 3º anos, aconteceram nos anos de 2015 e 2016. Era uma peça apresentada pelos professores (2015) e uma peça por atores do próprio Teatro (2016). (Colaboradora 9).

Motivo: premiação para os alunos do 5º ano, que tiraram nota suficiente no SPAECE. Outros foram enviados pela SME (Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza), através de inscrição feita pela escola: Banco do Nordeste, exposições de trabalhos, cinema e fotográfico. Na UNIFOR – Os

grandes Empreendedores do Ceará (2014-2015). (Colaboradora 11).

Levamos os alunos para a exposição de Beatriz Milhazes, no Centro Cultural Banco do Nordeste. Uma amiga agendou a visita e o SESC mandou o ônibus. Os alunos eram do 1º e 2º anos. (Colaboradora 1).

Já visitamos o Centro Antigo de Fortaleza, Teatro José de Alencar, Teatro São José, Centro Cultural Dragão do Mar, dentre outros. Os alunos eram das séries iniciais. O motivo foi promover conhecimento histórico, cultural e artístico de nossa cidade para ampliar os seus estudos. (Colaboradora 6).

Percebemos nestes relatos as inúmeras possibilidades de experiências de visitação a espaços de cultura e Arte em Fortaleza, para alunos da Educação Básica; além dos espaços plurais, a estrutura oferecida pela Prefeitura e por instituições privadas é variada. É claro não podemos afirmar que se trate de estrutura ideal, mas elas existem. Um patrimônio riquíssimo, tanto de trabalhos artísticos, quanto de espaços e outros objetos, além das manifestações culturais que representam a diversidade de nossa cultura estão disponíveis ao grande público, no entanto, falta o essencial, que é uma educação que estimule a visitação a estes espaços e condições estruturais de realização das ações de visitação.

Recentemente o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), instituiu, por meio da Portaria Nº 422, de 30 de novembro de 2017, a Política Nacional de Educação Museal (PNEM), que visa “[...] à organização, ao desenvolvimento, ao fortalecimento e à fundamentação do campo da educação museal no Brasil” (Art. 1º). De acordo com a norma são princípios do PNEM:

Art. 4º São princípios da PNEM:

I - **estabelecer a educação museal** como função dos museus, reconhecida nas leis e explicitada nos documentos norteadores, juntamente com a preservação, comunicação e pesquisa;

II - a educação museal compreende um processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente **diálogo com o museu e a sociedade**;

III - **garantir que cada instituição possua setor de educação museal**, composto por uma equipe qualificada e multidisciplinar, com a mesma equivalência apontada no organograma para os demais setores técnicos do museu, prevendo dotação orçamentária e participação nas esferas decisórias do museu;

IV - cada museu deverá construir e atualizar sistematicamente o **Programa Educativo e Cultural**, entendido como uma Política Educacional, em consonância ao Plano Museológico, levando em consideração as características institucionais e dos seus diferentes públicos, explicitando os conceitos e referenciais teóricos e metodológicos que embasam o desenvolvimento das ações educativas;

V - assegurar, a partir do conceito de Patrimônio Integral, que os **museus sejam espaços de educação, de promoção da cidadania, e colaborem para o desenvolvimento regional e local, de forma integrada com seus diversos setores.** (BRASIL, 2017 - Grifamos)

É uma política formulada com a participação ativa de variadas instâncias da sociedade, o que denota o seu objetivo principal, ou seja, o de efetivar os museus como espaços de educação, com acervos, setores e profissionais preparados para tal finalidade.

Das quatro professoras respondentes, que disseram não terem levado seus alunos para experiências de visita, três justificaram os principais impedimentos para tal atividade: falta de oportunidade; falta de transporte; receio de sair com muitos alunos em razão do comportamento inadequado; e falta de preparo. Outras duas professoras que reponderam afirmativamente disseram que a burocracia na escola pública é muito grande.

As visitas que fiz foram na escola particular. Na pública há uma burocracia que dificulta os alunos vivenciarem isso. Temos que providenciar solicitação de ônibus, com antecedência de mais de 30 dias, agendar algo sem demanda financeira para a escola e alunos. Quando conseguimos, às vezes o ônibus não comparece. Coisas desse tipo. (Colaboradora 6).

Este relato explicita a prática de uma professora, ou seja, um fato, que parece ser o habitual na política cultural do Município. Denota a pouca importância que se dá a este tipo de atividade e demonstra o despreparo das instituições para tal. As professoras demonstram estarem cansadas da burocracia, que se torna em antipolítica para os museus, que sobrevivem da visita.

No referencial teórico supra enfatizou-se a importância de ações planejadas de visita, bem como de avaliação do processo para continuidade da aprendizagem. Perguntamos às professoras se elas incluíam em suas experiências de mediação das visitas com alunos o planejamento e a avaliação, ao que cinco delas responderam:

Planejei com a equipe gestora pedagógica. Avaliamos a visita ao chegarmos à escola com os alunos. Ao percebermos a necessidade desse conhecimento na prática, solicitamos à escola a visita, que providenciou o ônibus e guia. (Colaboradora 6).

Sim. Duas professoras: conhecer e identificar tudo que havia no ambiente visitado. Como a visita era programada tinha o guia que direcionava e explicava cada passo. No momento exato foi feita a avaliação e cada participante descreveu o que mais chamou a atenção. (Colaboradora 11).

Apenas pesquisei um pouco antes e olhei o folder explicativo, antes de ir à exposição. (Colaboradora 1).

Sim, mas essa visita foi ofertada pela SME/Escola, porém trabalhei vários

dias com os alunos, conversando sobre o lugar a ser visitado. (Colaboradora 9).

Sim, buscamos conhecer previamente um pouco sobre a exposição, suas obras, objetos, fotografias. Posteriormente, avaliamos coletivamente a visita, através de uma roda de conversa. (Colaboradora 2).

É importante que a atividade de visitação tenha começo, meio e fim, para que não se configure apenas como diversão, que é importante, mas não é suficiente. Os processos estéticos, cognitivos e emocionais são essenciais para a formação das crianças, principalmente no que concerne à sua inserção na parte da cultura produzida pela Arte. As professoras, com exceção de duas, não demonstram haver proporcionado um momento de avaliação, que seria importante para a consolidação da aprendizagem. Estes elementos foram explorados durante a pesquisa-ação.

Esta parte do texto, que descreve e reflete sobre a inserção no campo de pesquisa, com ênfase sobre as experiências prévias das colaboradoras, demonstra algumas das necessidades formativas, que, no decorrer da intervenção, foram traduzidas em experiências que levassem à reflexão e construção de conhecimentos, além de proporcionar sentimentos e emoções, que sensibilizem para a necessidade de experiências estéticas com o patrimônio na formação de professores, bem como, de inserir a Arte na escola de modo efetivo. Tais experiências são delineadas na sequência.

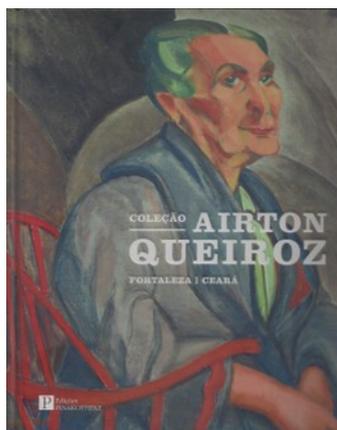
8.1 VISITAÇÃO AO ESPAÇO CULTURAL DA UNIFOR: COLEÇÃO AIRTON QUEIROZ

Após ter acordado com as professoras o *locus* de visitação, fomos ao Espaço Cultural da UNIFOR para conhecer a exposição “Coleção Airton Queiroz”. As primeiras impressões foram muito boas, pois logo recebemos a informação de era um acervo pessoal da família, que estava sendo exposto ao grande público. Formado por obras do século XVII à contemporaneidade, organizado em uma cronologia, de maneira didática, de modo a facilitar a apreensão dos contextos de cada período, estilos, mudanças, movimentos, obras e artistas. Muitas produções emblemáticas estavam ali, a exemplo da *Mulher de Cabelo Verde*, de Anita Malfatti, que de certo modo mobilizou a vanguarda modernista e impulsionou a ocorrência da

Semana de Arte Moderna, em 1922. Monet, Rubens, Tomi Otake, Adriana Varejão, Raimundo Cella, Fernando Botero e outros são alguns dos artistas destacados na exposição.

Visitamos todos os blocos da exposição, que foram: Século XVII, Século XVIII, Século XIX, Modernismo, Abstração, Arte Contemporânea e Presença Estrangeira. Ao final, no saguão do espaço, adquirimos em um quiosque o catálogo completo da exposição, com todas as obras, além de havermos recebido do Educativo do Espaço um minicatálogo.

Imagem 1 – Catálogo da exposição

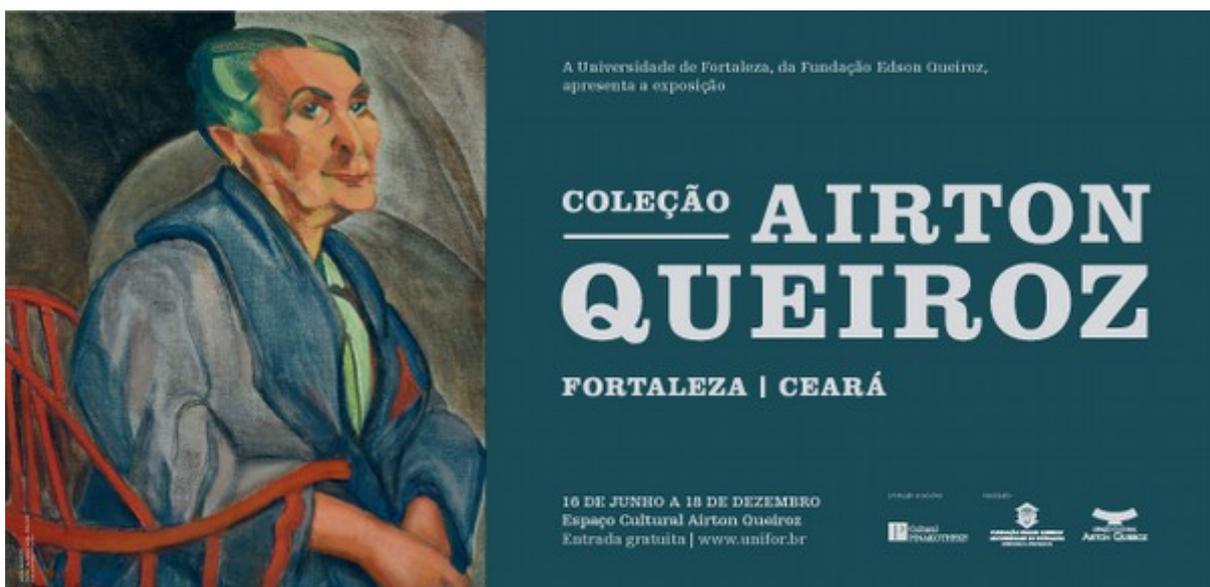


Fonte: Digitalização da capa do catálogo da exposição.

Cada professora, ao final do percurso da exposição, recebeu um minicatálogo, contendo informações e algumas imagens das obras expostas. Não temos como descrever de modo breve a coleção. Nas palavras de José Roberto Teixeira Leite (MAGALHÃES; LEITE, 2016, p. 29):

[...] difícil encontrar, na história de nosso colecionismo de arte, qualquer outro colecionador/artista que, mais que Airton Queiroz, tenha sido capaz de amorosamente construir, ao longo de quatro décadas – e note-se que construir não é o mesmo que juntar –, um acervo de obras significativas cobrindo cinco séculos de arte brasileira, de Albert Eckhout a Lygia Clark, de Tunga a Aleijadinho. [...] Por isso, a Coleção Airton Queiroz é motivo de orgulho não só para quem a construiu. É também para todos nós.

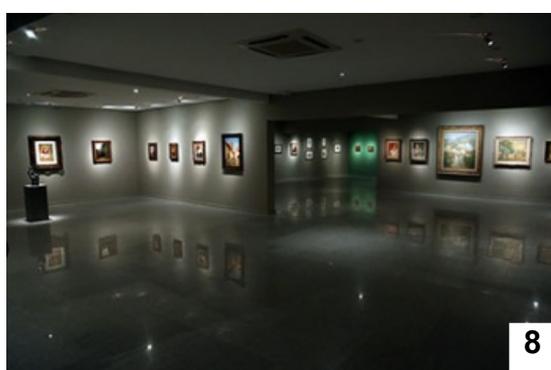
Imagem 2 – Convite da Exposição “Coleção Airton Queiroz”



Fonte: www.unifor.br

A exposição tornou-se espaço ideal para as experiências que propusemos em conjunto com as professoras, por seu caráter pedagógico, pois expressa um panorama concentrado da Arte, em obras de vários períodos, contextos e estilos; elementos essenciais para a formação estética do sujeito em contato com as Artes visuais.

Fotos 8, 9 e 10 – Salas da Exposição





Fonte: www.unifor.br

Como expressei anteriormente, foi necessário separar as professoras em pequenos grupos para viabilizar a visita ao Espaço Cultural da UNIFOR. O objetivo foi vivenciar experiência de apreciação da Arte, dividida em dois momentos: uma visita livre e a escolha de uma das produções artísticas para ser analisada, por meio de um formulário baseado na teoria do *Image Watching*. Em cada visita fomos explicando algumas produções em cada sala. Ao final da fruição livre, era proposto o exercício de leitura de obra de Arte, em que cada professora escolheu uma produção e fez uma descrição minuciosa da obra, que podia ser bidimensional ou tridimensional.

O primeiro grupo, formado por quatro professoras, foi no período da tarde, uma delas já havia visitado o espaço e duas desconheciam sua existência. Esta última informação nos impressionou, pois é um espaço que já existe há muitos anos na Cidade e é conhecido por trazer sempre exposições muito significativas, diferentes de tudo o que chega a Fortaleza.

As professoras estavam entusiasmadas com a visita. O jardim da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) já é um espetáculo à parte, exuberante, e proporciona uma sensação de bem-estar. Logo na entrada, explicamos que a exposição é formada por cinco salas e dividida em períodos históricos. Dissemos, então, que no primeiro momento da experiência, a ideia é a fruição livre, sem guiamento nem maiores explicações. no entanto, dissemos que estávamos ali para tirar dúvidas e que pontuamos alguns momentos da exposição.

Dirigimo-nos ao segundo andar, início da exposição, onde fomos recepcionados por uma das educadoras do espaço, que fez breve explicação da exposição, frisando o seu caráter pedagógico, pois, segundo ela, era um acervo bem

organizado, com algumas obras emblemáticas das vanguardas artísticas em cada período.

Percebemos que algumas das professoras sentiam que aquilo não lhes pertencia, existia uma distância simbólica entre elas e as obras. Depois vieram a admiração, o encantamento e a emoção. As professoras falaram dos seus sentimentos diante de algumas obras. Quando éramos chamados a ouvi-las, aproveitávamos para explicar um pouco do contexto, do autor, da obra, do pouco que sabíamos.

Ao final da visita, as professoras disseram que viriam ali mais vezes. Conversamos sobre o tempo que a Arte exige para ser fruída, que é diferente do tempo cotidiano, pois a Arte necessita de um tempo maior e de todos os sentidos. Outra problematização foi sobre os equipamentos culturais gratuitos que estão disponíveis e não utilizamos, mas que são tão importantes para a nossa formação.

O segundo grupo foi formado por duas professoras. Neste dia, o carro amanheceu com problemas, o que causou uma certa tensão, pois o mais difícil na pesquisa foi encontrar tempo na agenda das professoras para as experiências fora da escola. Nesta visita conseguimos apreciar as obras de três dos cinco módulos da exposição – os dois últimos, com a Arte contemporânea, enquanto os abstratos, não foram visitados.

As professoras ficaram encantadas com o espaço e com as obras. No caminho de retorno, iniciamos reflexões sobre a visita. A tarefa para reflexão e formulação de conhecimento desta experiência foi escrever no diário de campo: 1) Refletir sobre a experiência vivida de modo integral; 2) Relacionar ou comparar o momento de visita livre (fruição) com o exercício de leitura da obra de arte (como o olhar e os sentidos funcionam em uma e em outra experiência) e como eles se complementam; 3) Anotar toda experiência que tivessem com arte dali até o final da pesquisa (na vida, na rua, na escola, em casa etc.). Esta tarefa foi acordada também com os demais grupos.

Algumas professoras aproveitaram a experiência para anotarem impressões e referências a serem utilizadas em sala de aula com seus alunos, no ensino de Arte.

O terceiro grupo foi formado por duas professoras. Neste, em conversa com duas professoras de um grupo anterior, uma delas pediu explicações sobre os elementos de análise da obra de Arte, que estavam no formulário da experiência no

Espaço Cultural da UNIFOR (cor, textura, linha, peso etc.). Explicamos algumas coisas e prometemos trazer um texto explicativo sobre estes elementos. Lembramos do texto de Lúcia Santaella, do livro *Leitura de Imagens*.

Dirigimo-nos ao espaço. Uma das professoras ainda não o conhecia. E este encanta a quem chega lá pela primeira vez. Dissemos mais uma vez como a exposição estava organizada e nos dirigimos à primeira sala, onde está localizado o acervo dos séculos XVII, XVIII e XIX. Do ponto de vista da cronologia e da História da Arte, o acervo está organizado de maneira didática e possui obras representativas de muitos períodos e estilos.

Uma das professoras desse grupo parecia já ter maior intimidade com o espaço e com a Arte, no entanto, parecia muito preocupada com o que levaria para os alunos. Percebe-se a entrada de fato na visita quando a curiosidade se vai aguçando e as perguntas vão chegando. É quando se vão juntando os pedaços de memória das experiências vividas com as atuais, formando o conhecimento novo.

Do quarto grupo, composto por três professoras, no dia marcado para a visita ao Espaço Cultural da UNIFOR, uma delas não pode ir em razão de compromissos com a escola. Este mesmo grupo, por causa de compromissos de trabalho nosso, teve a sua visita remarcada duas vezes, o que causou certa tensão, por medo de que as colaboradoras desistissem. Apesar dos contratemplos, este foi o grupo único que conseguiu visitar os cinco módulos da exposição. Os demais grupos, geralmente, não conseguiam chegar aos últimos: Abstrações e Arte Contemporânea.

Por fim, a integrante que não pode ir com o último grupo foi conosco à exposição. Ela é Diretora da escola e quis participar de todo o processo de pesquisa-ação, no entanto, encontra grandes dificuldades em realizar as atividades propostas, em virtude de afazeres da gestão.

Na pesquisa-ação, é complicado excluir alguém, pois a intervenção pretende modificar a escola, o grupo, mediante a mudança dos sujeitos, de suas práticas, de seus modos de ver e fazer a escola. Quanto mais as pessoas estiverem unidas, mobilizadas por um mesmo ideal, mais a pesquisa-ação reforça o seu caráter coletivo, participativo.

É importante frisar o fato de que os momentos de deslocamento até o Espaço Cultural da UNIFOR, na ida e na volta, foram aproveitados para conversar, refletir

sobre as várias dimensões da vida, a escola, a docência e a resperito da Arte.

Conseguimos, nesse dia, visitar os cinco módulos da exposição. A professora jamais havia visitado o espaço. Ela achou a experiência significativa, principalmente porque representou um momento de distanciamento da escola.

A seguir, destacamos reflexões do grupo sobre os dois momentos das experiências de visitação, organizados de modo a perceber os processos pelos quais a aprendizagem se efetiva. Isso não quer dizer que a aprendizagem ou a mudança foi garantida. O que intentamos   extrair das experiências as reflexões e os indícios de mudanças na realidade e na prática das colaboradoras.

8.1.1 Frui o livre

As d vidas são com janelas que se abrem para que a luz entre e para que o olhar encontre outros horizontes. O exercício de frui o livre foi proposto com esta inten o de “abrir janelas”, de deixar d vidas, curiosidades, ou seja, as professoras, no primeiro momento, visitaram o espaço com liberdade, no tempo de cada uma, com espaço e tempo para sentir, para se identificar. O mediador estava lá apenas para observar, apontar alguns aspectos interessantes e tirar pequenas d vidas, que às vezes foram respondidas com provoca es. A força do contato que pretendíamos estava na frui o, pois:

Articular a força emocional da imagem   uma experiência que o professor pode encontrar, de preferência, diretamente na frui o da arte, mas quando há correspondências est ticas entre arte e vida. Sem uma media o consciente e competente, em nível de sensibiliza o, por parte do educador de arte, o diálogo ótimo e profundo com a arte não acontece, nem suplanta as formas de leitura mais superficiais. (MEIRA, 2011, p. 116).

Geralmente, as experiências de visita o recebem uma interferência muito diretiva dos mediadores. A inten o deste exercício foi proporcionar uma experiência distinta, aberta, mais livre, que suscitasse a d vida, a curiosidade, sem perder, com isso, a intencionalidade pedagógica, que foi de atingir a sensibilidade e emo es das colaboradoras. A segunda etapa da visita o intencionou complementar o exercício com um jeito de contato com a Arte mais analítica, mais formal. Esta media o permitiu que as professoras encontrassem caminhos de compara o, refuta o e percep o de detalhes nos distintos estilos. As retrata es da Missão Francesa encantaram pela perfei o (aproximativa do real) dos traços, pela luz e textura de

algumas produções. A Arte Moderna encantava pela liberdade dos traços e pela exploração da figura humana. A Colaboradora 7 disse: “a figura humana é que me encanta, eu prefiro mais a figura humana.” Nas obras de Tarsila do Amaral os traços eram distintos das imagens clássicas dos livros didáticos, tão conhecidos das professoras.

Outro aspecto interessante da experiência a destacar foi o movimento de perceber a força com que as professoras estão investidas de sua função, de tal modo que as suas experiências são trespassadas pela função docente o tempo todo. Um grande número delas teve dificuldades de fruir as produções artísticas, sem pensar na utilidade daquele momento para as suas práticas docentes com as crianças na escola. Isso ocorreu demais em todas as experiências, o que é evidenciado nas falas de algumas delas, as quais reproduzimos a frente.

O objetivo da atividade foi de proporcionar uma experiência de fruição, na qual fosse possível atribuir significados e sobre a qual fosse possível refletir e aprender, conseqüentemente. Não obstante essa tendência ao papel incorporado de professor, é possível, assim mesmo, estabelecer reflexão e conquistar mudança na atitude, no olhar e nos sentidos.

Assim, eu mesmo como coordenadora pedagógica que sou eu não consegui me abstrair totalmente pra estar ali só como pessoa, só eu [...]. Não. Sempre aquela história de trazer, de como fazer pra levar os meninos pra lá, se eles tinham acesso, se disponibilizavam ônibus, se era só marcar. Então a gente sempre tá tentando trazer um pouco pra nossa realidade dentro da educação, apesar de ter sua simplicidade, suas dificuldades, a gente sempre tem um olhar pensando um pouco nisso, de ampliar pra poder passar pra um aluno. Eu não sei no geral, mas eu não consegui me desligar, não. Fiquei pensando, refletindo, fazendo um movimento de reflexão: do trabalho pra vida pessoal, do trabalho pra vida pessoal. O trabalho vem primeiro. (Colaboradora 6).

[...] eu não consegui me desligar da questão de ser professora. Você se pega um pouco inicialmente. (Colaboradora 3).

– Meu Deus! Eu não tenho capacidade de passar isso aqui pros meus alunos! Como eu passaria isso aqui pra eles? Eu não conseguia me desligar. Apesar de estar num momento que não era pra eu depois dar aula pra eles ou se...; mas eu não consegui me desligar. Eu olhava pras obras e ficava imaginando como eu trabalhava aquilo ali. Como eu ia conseguir explicar. Eita! Estou é longe, tenho que estudar muito pra conseguir chegar num patamar de conseguir levar eles a fazerem uma coisa que eu ainda nem sei fazer. (Colaboradora 3).

Esta mesma professora (Colaboradora 3), que relata a sua impressão de incapacidade em apreender os conteúdos da experiência e transformar em

conhecimento para seus alunos, hoje está na gestão de outra escola e nos convidou para uma Semana Cultural que promoveu na atual escola onde atua. A atividade foi denominada de I Feira Cultural: “Porque sou criança, sou artista!”, com o objetivo de despertar nas crianças o gosto pela pintura e pelas artes, com suporte na releitura das obras do artista plástico Romero Brito.

Eis um dos indícios de que as experiências com a Arte podem ter modificado as colaboradoras de algum modo. A iniciativa de promover, em conjunto com as demais professoras do Ensino Fundamental da sua escola, uma feira cultural em substituição à conhecida “Feira de Ciências”, com a organização que lá pudemos presenciar, indica que as provocações de nossa mediação cultural surtiram algum efeito positivo. A Arte encontrou lugar na alma da professora e na escola.

Fazer o convite para um percurso, caminhar ao lado e não à frente pode ser mais significativo? A experiência nos mostra que, aceito o convite, há encontros significativos com a arte e seus saberes. (UTUARI, 2014, p. 172).

Na direção contrária a essa, da dificuldade de despir-se da função de professora, uma colaboradora conseguiu realizar a experiência pensando em si e não nos seus alunos ou na sua prática profissional.

Não. Para os alunos muito, não. Mais foi pra eu entender, mais foi pra mim, pessoal. Assim, o que eles [artistas] fazem, o que eles passam ali é muito pessoal. Eu tentei absorver aquilo ali. De mim, como se fosse uma troca. Sem pensar muito nos alunos. Acho que é uma coisa muito pessoal minha: primeiro eu tenho que aprender pra depois passar. (Colaboradora 4).

Outro elemento interessante na fala da Colaboradora 4 está na sua entrega, que parte de um entendimento de que é preciso estabeleceu uma relação intensa de troca com a obra para conseguir compreendê-la, pois, apesar de ser um objeto estático, possui um simbolismo e mesmo uma carga de sentimentos impressos pelo artista, que intencionam atingir o público. Como comunicantes, os artistas esperam uma resposta, um retorno, uma troca. Se não fosse assim, não exporiam suas produções.

A relação com o tempo foi um dos aspectos mais intrigantes dos processos de Educação Estética, com suporte nas experiências propostas. As professoras denotavam, muitas vezes, uma pressa, um olhar aligeirado, que impossibilita uma experiência singular com a Arte.

Eu a princípio, minha experiência, eu tive tipo um encantamento por estar naquele ambiente e fazendo aquelas observações, me percebi um pouco

apressada pra fazer tudo, olhar e depois me acalmar, procurar me centrar um pouco mais em um ou outro [...] (Colaboradora 6)

É possível encarar o contato com Arte também como o contato que temos com os demais conhecimentos. Temos certeza de que, por exemplo, quando chegamos à escola a primeira vez, muita coisa é estranha, senão quase tudo é estranho. E hoje a escola faz parte da vida e a professora parte da vida da escola. A Arte é do mesmo jeito. Entramos de pouquinho. Há coisas que não conhecemos mesmo e vamos conhecendo, vamos conhecendo e, quando se vê, aquilo se tornou hábito. É isso o que intentamos aqui. Claro que não vamos conseguir isso em um ano, mas se quer plantar a semente dessa mudança: qual a importância desse contato com a Arte? Por que é tão importante? É... um dos primeiros traços é a relação com o tempo que temos hoje, na contemporaneidade; ela é muito absurda, não temos mais tempo pra nada e a arte pede; solicita um tempo mais lento.

Indicados estes primeiros aspectos, pretendemos agora, focar os processos de fruição livre e sua relação com a personalidade e o repertório dos sujeitos nos momentos em que têm que escolher caminhos e objetos na visitação. A Colaboradora 1 relata que seu olhar insiste em apontar para as obras do Modernismo, pois, segundo ela, dispõe de mais conhecimentos sobre esse período.

Aí eu lembrei daquilo que tu disse, que a obra de arte é aberta, você abstrai, você vai fazer sua interpretação. Nós temos o hábito de procurar explicações objetivas. É tanto que das obras que eu gostei, como eu conhecia um pouquinho mais o acervo da Arte Moderna, como é uma coisa que me encanta mais, eu parei mais tempo, eu demoro mais tempo olhando essas obras, desse período, por já conhecer as obras da Tarsila, que é uma artista que eu sempre gostei e acabei demorando mais tempo na observação dos quadros dela, do Portinari, que são do período da Arte Moderna. (Colaboradora 1).

Por isso a relação com a Arte é tão subjetiva, individual, porque só o próprio sujeito, com sua história de vida e experiências, sabe o caminho, muitas vezes inconscientemente, que percorrerá no contato com a Arte. Segundo Utuari (2014, p. 171),

Somos seres biológicos e culturais, sentimos nossas experiências com a pele e o pensamento. Tudo o que encontramos no tocamos de algum modo e nos fazem ser o que somos. Nossas lembranças são carregadas de sensações, toques, sons e imagens, ou até mesmo outras formas de sentir diante, de como lidamos com o nosso corpo e mente.

A Colaboradora 9 relata isso, ao acentuar que, mesmo acreditando não

conhecer muito sobre Arte, ela gosta de arte, consegue entregar-se à fruição. A fruição não é um processo apenas cognitivo, pois ele mobiliza os sentidos, a memória afetiva.

É como se eu tivesse vivendo, realmente eu mergulhei porque eu realmente gosto de arte, embora eu não saiba nada, eu não entenda, mas é coisa que eu gosto, que fascina. Todo tipo de arte eu gosto. Pra mim foi muito interessante. (Colaboradora 9).

Fayga Ostrower (2010, p. 26), sobre o mergulho relatado pela professora, destaca:

As “nossas formas” se constituem em referencial para avaliarmos os fenômenos, em nós e ao redor de nós. É o aspecto individual no processo criador, de unidade dentro dos valores coletivos. Ainda que em cada pessoa as potencialidades se realizem em interligação com fatores externos, existem sempre fatores internos que não podemos desconsiderar. Existem como ordens integradas em uma individualidade, específicas a ela, e só a ela.

O mergulho na Arte é carregado de fatores internos. É uma troca, pois o interno se relaciona com o externo, por via do que Ostrower denomina de ordenações ou formas. “No que o homem faz, imagina, compreende, ele o faz ordenando. Tudo se lhe dá a conhecer em disposições, nas quais as coisas se estruturam.” (OSTROWER, 2010, p. 24). Uma das funções do objeto artístico é esse, de mexer com as nossas estruturas simbólicas, criando ordenações.

É interessante como a cognição leva, quando em contato com a Arte, inconscientemente, para o que se gosta, para o caminho que a emoção aponta. Uma professora fez a seguinte afirmação:

Eu tive essa dificuldade no começo, porque pra mim arte tem muito mais a ver com movimento. Teatro, cinema, dança. Eu me identifico, é a área que eu mais gosto. De repente eu tinha que ficar parada, observando, analisando. (Colaboradora 7).

Esta mesma docente escolheu para a segunda etapa da experiência um quadro que eram dois sambistas e uma moça sentada em um banco com as pernas cruzadas. Essa obra demonstrava um movimento, próximo do movimento da música, da dança do teatro, porque é para onde a ordenação da professora a conduziu. Nesse sentido, Ostrower (2010, p. 65) se refere à seletividade como processo humano:

Como um processo sempre ativo, de inter-ação com o ambiente, perceber é, de certo modo, ir ao encontro do que no íntimo se quer perceber. Buscando as coisas e relacionando-as, procuramos vê-las orientadas em um máximo grau de coerência interna, pois que nessa coerência elas

podem ser referidas por nós, podem ser vividas e tornar-se significativas.

Para que a escolha aconteça e não uma imposição, é preciso que o corpo esteja livre, que os sentidos estejam dispostos e a vontade ativa. É interessante porque o nosso corpo tem sentidos diversos e, no museu, assim como na escola, o sujeito fica com o corpo muito restrito. O museu tende a restringir o corpo. Por exemplo, quando se vai à exposição, há uma faixa azul que é exatamente indicando o limite que o corpo tem em relação à obra de arte. A pessoa não pode tocar, não pode chegar perto, não pode entrar com água na exposição para não molhar a obra; não pode usar *flash* porque a luz interfere.

Isso condiciona o seu corpo a um tipo de postura ditada pelo museu. Isso causa tensão e inibição dos sentidos. Por exemplo, as esculturas deveriam ser táteis, o visitante deveria poder pegar e aí você fica imaginando uma pessoa com necessidades especiais, um cego; como é que ele visita uma exposição de artes visuais se ele não pode tocar? No caso da exposição aqui analisada, porque existem exposições que fazem a reprodução da obra ou trazem a própria obra e colocam disponível para o toque. Porque, quando se olha a arte visual não se usa só o olho. Por isso, na segunda fase do exercício, pede-se uma descrição de quais sentidos se está utilizando ao analisar aquela obra.

Outro processo que se quer analisar aqui é a criatividade, o desenvolvimento deste potencial das professoras. Um dos profissionais mais criativos que existe é o professor, porque todos os dias ele tem que imaginar algo para mostrar aos alunos, em sala de aula. Ele pode até reproduzir, mas dentro desse processo também tem a recriação, porque você nunca leva a mesma aula, pois não é a mesma turma, dia e momento. Então, o professor está sempre se recriando, se reescrevendo.

Aqui cabe uma reflexão: que criatividade é essa? Que potenciais eu tenho a mais do que eu utilizo, em termos de criatividade? Como a Arte pode ajudar nisso? Quando se lê um texto, principalmente em prosa, ele tem um limite de interpretação e de mobilização do sentimento. A Arte não tem. O texto em verso: poesia, ele já tem uma abertura maior, ele dá mais possibilidades de interpretação, assim como as Artes visuais, o teatro, a dança, a música, mais possibilidade de mobilização das ordenações internas. E aí, nesse sentido, quando temos contato com a Arte, percebemos que existem outras possibilidades de criação. Por exemplo, vai-se ver

um quadro cubista. O que o artista fez? Ele tomou uma determinada figura, ou seja, ele reproduziu uma figura do mundo real, desmontou essa figura e remontou de uma forma distinta do que é o real. Ele criou. Algumas pessoas vão aceitar, outras não. De igual maneira, acontece na Educação, tem metodologias, há coisas que fazemos que são aceitáveis, para algumas pessoas, ao passo que, para outras, não.

Até onde vai o nosso potencial criativo? Como é que a Arte pode ampliar a extensão desse potencial criativo? A Colaboradora 6 comenta:

Criatividade vem muito a ser aflorada a partir do momento que se tem experiências de contato, como você tava falando, de vivenciar com outras atividades, outras experiências. Então, eu ouvi até isso de outra pessoa também, que a nossa criatividade é estimulada a partir do momento que a gente vivencia aquela experiência do outro. Ela me apresentou uma situação, aquilo ali já me remete a outra e a partir dali eu adapto, como o professor faz para a sala de aula e ali cria. E isso vem das experiências. Então se a gente passasse a ter mais contato, vivenciar mais arte teria mais criatividade com foco na arte também, a partir da arte também, então assim é muito conviver, é o nosso ambiente, o nosso mundo.

A ideia é exatamente esta: quanto mais convívio com a Arte, mais o nosso potencial criativo será alimentado, pois o arcabouço de imagens referencias é maior.

[...] imagens da percepção, compõem-se, a rigor, em grande parte de valores culturais. Constituem-se em ordenações “características” e passam a ser normativas, qualificando a maneira por que novas situações serão vivenciadas pelo indivíduo. Orientam o seu pensar e imaginar. Formam *imagens referenciais* que funcionam ao mesmo tempo como uma espécie de prisma para focar os fenômenos e como medida de avaliação. (OSTROWER, 2010, p. 58).

Nesse processo é que muda o olhar, a percepção, é que os sentidos parecem aguçar-se, é que o sujeito se torna capaz de ler nas entrelinhas, de criticar o que consome. Além disso, a curiosidade anda de mãos dadas com o desejo, e o desejo nasce do significado que atribuímos às coisas e pessoas.

Aí a gente vai olhando de um olhar um pouco diferente, de outra forma. Você vai para uma exposição dessa, quantas vezes você já passou em frente de uma coisa que tem exposição de algumas coisa? Você nunca me chamou a atenção. Desde o momento que você já participou de uma, quando você passa por uma exposição já lhe chama a atenção, você tem curiosidade. Quando você vai para um teatro... e aí você vai juntando uma pecinha daqui e dali e vai formando um todo. (Colaboradora 9).

A Educação Estética que vislumbramos nessa pesquisa-ação busca esta mudança, demonstrando que, quanto mais consumimos Arte, mais ela nos consome, nos toca, nos atrai. Conhecer é deixar de ignorar, é passar a perceber de outro modo.

Mediante o exercício de fruição livre, foi possível perceber alguns processos interessantes nas experiências do grupo, como a relação com a função professor no momento da fruição; a maneira como o tempo se modifica a depender das experiências; o desenvolvimento do potencial criativo; a alimentação do repertório de imagens ou o contato com as imagens referenciais; a relação entre a mediação cultural e os sentidos; e as mudanças na percepção com suporte nas experiências estéticas.

8.1.2 Leitura de obra de Arte bidimensional e tridimensional

A intenção da atividade de leitura de obra de Arte, baseada na metodologia *Image Watching*, foi perceber a diferença entre um exercício e outro e também para detectar em que nível de desenvolvimento estético estão as colaboradoras. O que ainda falta saber, para ir buscando isso durante a formação?

Além disso, a metodologia permite uma estruturação da leitura da obra, o que garante certa qualidade da experiência. As professoras demonstram que algumas das fases do exercício foram bem difíceis, a exemplo da fase em que se analisam os elementos formais da obra escolhida.

O primeiro exercício, de fruição livre, corresponde também à fase que Robert Ott¹², formulador da metodologia *Image Watching*, denomina de aquecimento ou sensibilização.

As categorias do sistema são: Thought Watching (Aquecimento/Sensibilização) quando o indivíduo deve predispor-se à performance da apreciação, preparando seu potencial de percepção e de fruição, em uma atmosfera favorável à criação. Descrevendo é o momento em que a percepção é priorizada e a enumeração do que está sendo visto é efetuada. Analisando enfoca e desenvolve os aspectos conceituais da leitura da obra de arte, utilizando para a análise formal da obra percebida conceitos da Crítica e da Estética. Interpretando é o momento das respostas pessoais à obra de arte, objeto da apreciação, quando as pessoas expressam suas sensações, emoções e idéias a partir do contato com a materialidade da obra, seu vocabulário, gramática e sintaxe. Fundamentando acrescenta uma extensão que não era encontrada na época em outros sistemas de crítica. É o momento de trazer o conhecimento adicional disponível no campo da História da Arte, a respeito da obra e do artista que estão sendo objeto de conhecimento. A intenção é de ampliação do conhecimento e não de convencimento do aluno a respeito do valor da obra de arte. Revelando é entendido como o momento de culminância do processo de ensino da arte através da crítica de arte. Neste momento, o aluno tem a oportunidade de revelar, através do Fazer Artístico, o processo de construção de

12 Foi professor do Departamento de Arte-Educação da Penn State University, na Pensilvânia.

conhecimento por ele vivenciado. (RIZZI, 2012, p. 2).

Estas categorias do sistema *Image Watching* foram desenvolvidas, como expresso anteriormente, utilizando um formulário com itens relativos a cada uma delas.

Para algumas professoras, a experiência orientada pelo sistema foi bastante diferente da fruição livre. Elas conseguiram entender que se tratava de outro modo de leitura de imagens, mais complexo.

O que mais me chamou a atenção foi a análise da obra, como eu já havia comentado contigo, porque a arte em si a gente aprecia, eu gosto muito de ver, de ir à exposições, já não é tão fora da minha realidade, tanto é que quando eu viajo sempre procuro ver. Eu gosto e aprecio, mas analisar, ver além do que a gente tá vendo, pra mim foi diferente. (Colaboradora 2).

Eu estava aberta, então assim, o que eu compreendi eu tentei transcrever ali, mas foi bem complexo pra mim. Eu ainda tenho que aprender é coisa. (Colaboradora 5).

Tem que compreender muitas vezes aquilo que você acha que não está vendo, tanto é que quando você foi... que a gente foi... mas depois eu perguntei: mas o que é isso aqui? E você diz: é isso. Foi clareando as ideias na nossa cabeça, mas quando você pára pra descrever, pra você ler tudo aquilo... Meu Deus! (Colaboradora 2).

Eu já olhei para aquela figura e disse: tem todas essas perguntas aqui? Tudo isso tem aqui? Eu não tô vendo, não. Aí comecei a pedir ajuda e ele vinha me mostrando e eu ia voltando. Aí era outro olhar. Aí, avaliando, é outro olhar. Cada pergunta eu ia: tem sombra? Tem cor? Tem luz? Essa obra de arte consegue responder tudo isso aqui? Mas aí fui produzindo, fui produzindo, aí consegui passar pro papel o que eu não tinha visto na hora. (Colaboradora 7).

O questionário traz itens para cada uma das categorias do sistema. A proposta é esmiuçar a obra, busca caracterizar os detalhes, descrever. Ao descrever ou interpretar, por exemplo, o sujeito faz associações, que, segundo Ostrower (2010, p. 20),

Provindo de áreas inconscientes do nosso ser, ou talvez pré-conscientes, as associações compõem a essência de nosso mundo imaginativo. São correspondências, conjeturas evocadas à base de semelhanças, ressonâncias íntimas em cada um de nós com experiências anteriores e com todo um sentimento de vida.

Este processo de associação leva-nos ao mundo da imaginação e o amplia, pois o ser humano consegue interligar eventos, objetos e manipulá-los, sem precisar de sua presença física. Vejamos algumas destas elaborações, objetivamente.

Descrevendo

Nesta categoria, pedimos às professoras que olhassem para a obra escolhida e escrevessem objetivamente o que viam. Cada professora escolheu uma obra, que poderia ser bidimensional ou tridimensional, de qualquer um dos módulos da exposição. No total, 11 obras foram analisadas.

Quadro 4 – Descrição das imagens

	<p>Imagem 3 - Povoação I, de Tarsila do Amaral Descrição: <i>“Um povoado com árvores tipicamente brasileiras”. (Colaboradora 1)</i> Temática: <i>“Um povoado.”</i></p>
	<p>Imagem 4 - Fundação de São Vicente, de Benedito Calixto Descrição: <i>“Os portugueses chegando em terras brasileiras. Os primeiros contatos com os índios.” (Colaboradora 9)</i> Temática: <i>“Descobrimto do Brasil.”</i></p>
	<p>Imagem 5 - Rio Piabanha, de João Batista da Costa Descrição: <i>“Uma ponte rodeada de árvores verdes, com casas do lado esquentando os corações sentimentais e o rio seguindo o seu curso.” (Colaboradora 8)</i> Temática: <i>“As manhãs de setembro (frias).”</i></p>



Imagem 6 - Musa e Músicos, de Di Cavalcanti

Descrição:

“Músicos observando uma mulher.”
(Colaboradora 7)

Temática:

“Musa sendo inspiração para os músicos com sua beleza.”



Imagem 7 - Mulher em Pé, de Ernesto de Fiori

Descrição:

“Uma mulher jovem.” (Colaboradora 3)

Temática:

“Figuração.”



Imagem 8 - Stela, de José Pancetti

Descrição:

“Uma mulher sentada observando o mar.” (Colaboradora 10)

Temática:

Não preencheu.

	<p>Imagem 9 - Prometheus II, de Maria Martins</p> <p>Descrição: <i>“Um trabalho feito em bronze, que possivelmente representa raízes com mãos longas em busca de algo.”</i> (Colaboradora 11)</p> <p>Temática: <i>“Em alguns momentos há abstração, em outros não.”</i></p>
	<p>Imagem 10 - Mãe, de Victor Brecheret</p> <p>Descrição: <i>“Mãe e filha.”</i> (Colaboradora 2)</p> <p>Temática: <i>“Figuração”</i></p>
	<p>Imagem 11 - Moreno, de Beatriz Milhazes</p> <p>Descrição: <i>“Círculo de cores fortes.”</i> (Colaboradora 5)</p> <p>Temática: <i>“Flores.”</i></p>
	<p>Imagem 12 - Sem título, de Henrique Oliveira</p> <p>Descrição: <i>“Obra tridimensional, como ondas.”</i> (Colaboradora 4)</p> <p>Temática: <i>“Abstração”</i></p>



Fonte: Imagens da Internet ou digitalizadas do catálogo da exposição.

Esta categoria do sistema *Image Watching* permite uma análise do que Ostrower (2010) denomina de imagens referenciais, seletividade e ordenações. Senão vejamos.

Apenas uma das professoras, apesar da orientação para descrever objetivamente o que se vê, incluiu em seu escrito os sentimentos sobre a obra *Rio Piabanha*: *“Uma ponte, rodeada de árvores verdes, com casas do lado esquentando os corações e o rio seguindo o seu curso.”* (Colaboradora 8). Ao analisar as suas respostas ao questionário, encontramos o seguinte a respeito da categoria *interpretando*: *“Uma sensação de paz, misturada com o anseio de respirar aquele ar.”* Vejamos que existe uma sensação que ordena seu pensar sobre a obra. Como diz Duarte Jr., primeiro vem o sentimento, depois a razão. As emoções funcionam como fator seletivo. O que a fez escolher exatamente este quadro e não todos os outros da exposição?

O sistema *Image Watching* foi criticado por seu diretivismo e por afirmarem que ele não comporta toda forma de análise; e, de fato, não comporta, no entanto, queremos demonstrar é que ele permite a quem está iniciando na leitura de imagens perceber detalhes, que sem um roteiro não seriam racionalizados. Os sentimentos aqui são nomeados, entendidos e se relacionam com o mundo visto.

As demais professoras fizeram descrições objetivas de fato, no entanto, quase sempre incluindo uma adjetivação, que denotam esse desejo intrínseco que possuímos de, ao olhar uma imagem, interpretá-la, mesmo que não sejamos solicitados por um mediador externo a nós. Ao descrever *Povoação I*, de Tarsila do Amaral, ela qualifica as árvores de tipicamente brasileiras, no entanto, os traços da

artista não são tão literais ao ponto de podermos identificar isso. A imaginação, porém, possui essa capacidade de, com suporte em imagens referenciais, no caso as árvores que a professora tem na memória de árvores que já viu, fazer associações e ordenar os elementos de seu pensar, para chegar à conclusão descrita. Esses processos é que levam à Educação Estética.

Outro exemplo de ligação entre as imagens referenciais e os fenômenos novos está na descrição da obra de Henrique Oliveira, uma abstração: “*Obra tridimensional, como ondas.*” Percebemos que a Colaboradora 4 compara a obra a ondas, em virtude de ondulações moldadas na madeira e impressas em cores. Algo que já se conhece é utilizado para descrever o novo. Ostrower (2010, p. 65) assinala:

Integrando-se às imagens referenciais, os fenômenos novos podem surgir para nós em contextos já parcialmente assimilados e já encaminhando-se a eventuais significados; por mais inesperados que sejam esses fenômenos, eles nunca seriam desligados. É importante que assim aconteça. Encontrássemos aspectos sempre insólitos ao redor de nós, aspectos não-relacionados ou não relacionáveis em contextos, a todo momento estaríamos inundados de informações estranhas. Estaríamos perdidos diante de eventos que se sucedem e que seriam irreconhecíveis na vasta complexidade de seus detalhes incidentais. Seriam, para nós, eventos deveras incontroláveis.

Outra professora diz “*Uma mulher jovem*” referindo-se à obra de Ernesto de Fiori. A escultura em metal possui traços inacabados que não permitem afirmar esta característica, mas ela, como leitora da obra, foi orientada por alguma imagem referencial que a fez chegar à conclusão de que era uma mulher jovem; as características de juventude estão em algum traço para a colaboradora.

Analizando

Na segunda categoria do sistema, foram analisados os seguintes elementos formais: linhas, formas, cores, luz/sombra, texturas, planos, composição, planos, simetria/assimetria dos elementos compositivos, movimento/elasticidade dos elementos compositivos, temática e tendência artística. Alguns destes elementos eram estranhos às professoras. Elas perguntavam: onde está o movimento em um quadro parado? Como descrever luz e sombra? O que são planos? Como vou descrever as linhas de uma obra? São indagações que denotam a distância desses elementos formais. Vejamos o que disse uma delas:

Aí você passa a observar a questão do movimento, a questão da luz, da sombra, que são coisas que a gente não tem o hábito de observar. (Colaboradora 1).

Eu também tive dificuldade de ficar [...] o que é que eu tinha que escrever? O que é essa luz e os sentidos? Parecia que eu estava fazendo uma prova. Ai meu Deus! Eu vou reprovar. Vou tirar um seis. [Risos] Mas depois eu fui perguntando, fui relaxando e consegui terminar. Fui pro professor tirar dúvidas, né? (Colaboradora 3).

Tivemos de explicar todos os itens do questionário antes de elas ficarem de frente para a obra para analisá-la. Por exemplo, dissemos que na Arte tudo é representação. Quando se fala luz, se pensa logo naquele fecho de luz. Na Arte não. A luz é uma representação da luz real. Aí ela pode ser expressa na relação com o espaço do museu, pode ser expressa mediante uma tonalidade, uma cor, um material diferente. E aí tudo isso pode trazer a luz; a luz como representação do que de fato é luz.

Algumas professoras, em vez de descreverem as cores, por exemplo, as qualificaram como energizantes, fortes etc.

No quadro 4 podemos observar a temática de cada obra atribuída pelas professoras. Explicamos que, para as bidimensionais, elas deveriam descrever a temática da obra, enquanto, para as tridimensionais, elas apenas diriam se se tratava de uma figuração ou de uma abstração. Para isso, fornecemos exemplos e explicamos as características de cada uma.

Interpretando

Para esta categoria, as professoras tiveram que se entregar, que falar de sensações, emoções, lembranças e significados pessoais ao olhar para a obra. Podemos perceber que algumas demoraram um pouco mais para entregar-se à análise; depois, entretanto, conseguiram estabelecer um contato com a sensibilidade.

Achei muito bacana. Agora uma coisa que eu olhei e que eu não tinha lido o que é que eu tinha que fazer, então eu olhei descompromissada. Quando chegou na minha obra, só que eu não sabia que ia analisar, aí eu olhei assim pra ela... porque um pedaço de metal que vai para o lixo, alguém pega, mexe e mexe e faz uma obra de arte e leva milhões de pessoas a verem aquela obra de arte. [...] A pessoa pega um pedaço de metal e faz uma transformação e só um pedaço de braço ou uma coisa qualquer, mas alguém vê aquilo dali e diz: vou transformar isso numa arte. (Colaboradora 11).

O que impressionou esta professora foi a ousadia do artista em transformar metal em uma obra de arte. Outra professora não conseguiu descrever o que pedimos e falou apenas da aparência. Outras conseguiram fazer associações, inserir-se no contexto, perceber nuances, descrever o que sentiram.

Uma sensação de paz, misturada com o anseio de respirar aquele ar. (Colaboradora 8).

A obra me lembra pequenas cidades do interior, locais que gosto de passear. A simplicidade dessas cidades, bem como a paisagem. Acredito que o contato com as obras da autora anteriormente me fizeram escolhê-la. (Colaboradora 1).

Ao observar imaginei que as duas estão dançando e as duas estão envolvidas uma com a outra numa relação bem próxima e amorosa. Movimentam-se em sintonia e troca de olhares, demonstrando carinho e cuidado. (Colaboradora 2).

Sensação de dominação, admiração, natureza, tranquilidade, tempo calmo, poder x inocência. Tempo da colonização. (Colaboradora 9).

A obra de arte passa a sensação de paz, tranquilidade, apreciação do belo que a natureza nos proporciona. (Colaboradora 10).

Me deu a ideia de algo aterrorizante por apresentar o que eu achei de deformado na figura humana. Me ocorre à memória os filmes de zumbi, extraterrestres... algo assim. Não consegui imaginar o motivo de o autor tê-la feito dessa forma. Talvez para causar esse impacto mesmo. (Colaboradora 6).

Sensação de amplitude, alegria através das cores e lembrança feminina de flores. (Colaboradora 5).

Sensação de movimento através das dimensões. (Colaboradora 4).

Imaginei como essa mulher, jovem, de pouca estatura, com umas gordurinhas a mais e seios não tão firmes como os de uma mãe que amamentou. Só não me identifiquei com o nariz muito afilado. Pequena no tamanho e grande na coragem. (Colaboradora 3).

Uma mulher muito bonita, com belas curvas, sendo contemplada. Ela com ar de poderosa e chata e eles encantados. (Colaboradora 7).

Alguma professora consegue montar como que um enredo, uma narrativa sobre a imagem, com detalhes vistos e outros inventados, imaginados. Em outras descrições, é possível perceber um processo de autoidentificação. Em outros, as sensações, os sentimentos, as emoções são fortes.

O exercício de escrever a interpretação é interessante para percebermos como pensamos; é uma metacognição eivada de sentido.

Fundamentando

A penúltima categoria do *Image Watching* objetiva saber os conhecimentos que as professoras têm sobre a obra, o autor, o estilo, o período etc., ou seja, elementos de História da Arte em seus repertórios. Apenas quatro das 11 professoras responderam a essa pergunta.

As demais talvez não tenham respondido por desconhecimento de informações sobre a obra ou o autor. Apesar desse dado, uma das colaboradoras, ao discutirmos a atividade durante um encontro de diálogo reflexivo mencionou o seguinte, o que demonstra uma percepção que a aproxima da História da Arte:

[...] a do Aleijadinho. Eu não tinha prestado atenção à questão dos dedos, das mãos, aqueles detalhes, porque antigamente tudo era feito com detalhes, hoje já é mais... você faz do jeito que você quer, que você pensa, acho que difere. Antigamente não, era cheio de detalhes, pra fazer conforme... como é que eu posso dizer? O mais próximo do real, mais próximo da realidade que ele está pensando, o que ele quer passar pra pessoa de diferente. (Colaboradora 9).

Segundo Ana Mae Barbosa não é possível que um professor de Arte esteja em uma sala de aula sem saber informações básicas de História da Arte. A intenção com este exercício era saber em que nível se encontravam as professoras, para, desde então, inserir ações que buscassem superar a condição. Isto, fizemos depois, quando nos encontramos para estudar História da Arte, com base num panorama geral. Isso não quer dizer que as professoras não sabiam nada de História da Arte, mas sobre as obras que escolheram, ou a respeito dos contextos, ou acerca dos artistas.

Revelando

Infelizmente, por questões de tempo, não foi possível realizar a última categoria do sistema, ou seja, o *revelando*, que corresponde ao fazer artístico. Sem dúvida, isso representa uma lacuna nessa ação e na pesquisa como um todo, pois foram poucas as oportunidades em que as professoras produziram Arte, mais evidentemente na execução das aulas com os alunos e na ação do teatro.

Comparando

Ainda sobre esta atividade, as professoras foram instigadas a pensar sobre

as diferenças entre as duas fases do processo: a fruição livre e a leitura da obra de Arte pelo sistema *Image Watching*. Embora estivéssemos ciente de que a primeira fase correspondia à categoria aquecimento/sensibilização no sistema *Image Watching*, a intenção era perceber duas maneiras de entrar em uma exposição e ler imagens, uma mais livre e outra mais diretiva.

Eu me senti à vontade pra observar sem ter que me preocupar muito com quem estava avaliando ali. No segundo momento, que era pra estudar, escolher, aí eu tive que realmente parar, que me concentrar, pra ver o que... já era mais difícil, já foi um pouco mais difícil, porque eu percebi mais a obra, no primeiro momento eu só senti. No segundo momento eu já quis realmente questionar e observar melhor. (Colaboradora 4).

Desta experiência, pudemos coletar informações sobre as necessidades formativas das professoras na área de Arte, elementos que interferem diretamente em suas práticas pedagógicas com as crianças no ensino das Artes, mas que também lhe afetam as vidas pessoais e o espaço escolar. Ao aguçar a visão, a sensibilidade à necessidade da Arte aparece não apenas como saberes curriculares, mas também como necessidade estética, ou seja, reivindicar a Arte nos espaços, principalmente na escola.

8.2 VISITAÇÃO AO CENTRO HISTÓRICO DE FORTALEZA

A ideia de visita ao Centro Histórico da cidade de Fortaleza foi de uma das professoras, que se identifica mais com o patrimônio arquitetônico. As demais professoras concordaram com a experiência, mas ficaram preocupadas, como dito anteriormente, com o deslocamento, tempo e percurso.

É importante lembrar que as professoras foram divididas em grupos para as visitas e que, portanto, para esta experiência, foram traçados percursos distintos, com locais diferentes para cada grupo. O Passeio Público, o Museu da Indústria e a Pastelaria Leão do Sul, no entanto, foram lugares comuns para todos os grupos.

No diário de campo, cada professora constituiu uma narrativa, que foi proposta com esteio no seguinte enunciado: escreva no seu diário de campo uma narrativa contendo os sentidos e significados da visita para a sua formação, bem como seu entendimento sobre a relação entre a cidade e o patrimônio artístico, tomando por base a leitura do texto *Cidade e Patrimônio Cultural*¹³; além dele,

¹³ Extraído do artigo Escola, Cidade e Patrimônio Cultural: diálogo necessário nos espaços

considere sua experiência de visitação ao Centro da cidade de Fortaleza.

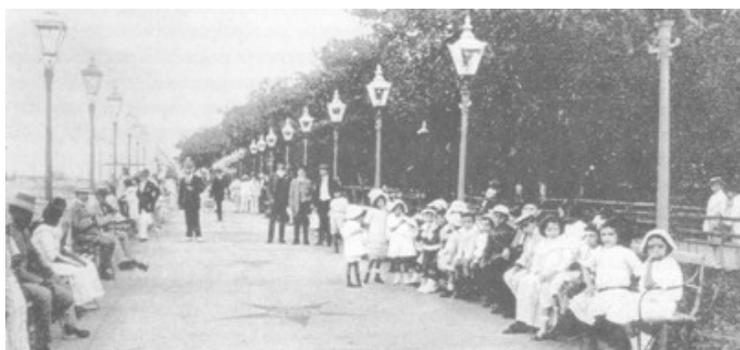
A seguir, trazemos os relatos e algumas reflexões sobre a experiência de visitação ao Centro da cidade de Fortaleza, organizado de acordo com os locais visitados. Enfatizamos as impressões das professoras, bem como suas reflexões e aprendizagens.

Passeio Público

Também conhecido como Praça dos Mártires, o Passeio Público   a praça mais antiga de Fortaleza. Ela está anexa   10  Região Militar e ao Forte de Nossa Senhora das Graças. O visitante dispõe de uma bela vista para o oceano, pois ela está localizada bem acima do nível do mar. Além disso, a fica ao lado do prédio da Santa Casa de Misericórdia, o que forma um conjunto arquitet nio histórico muito importante para a Cidade. Recentemente passou a funcionar ali um restaurante muito agradável, aberto ao público. Outro atrativo do lugar   um enorme baobá, que foi plantado por Senador Pompeu, em 1910.

Durante algum tempo, o espaço serviu de lugar de execu o dos revolucionários, a exemplo do que houve em 1825, com os da Confedera o do Equador. Construída em 1890 em estilo neoclássico, a praça foi reformada em 1940, tombada pelo Instituto do Patrimônio, Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1965 e depois, nos anos de 2007, recebeu a última interven o e tornou a ser frequentada pelas famílias.

Foto 11 – Passeio Público em 1919



Fonte: Wikipedia.

A praça hoje está em situação ruim de conservação, mas sendo frequentada por famílias, que vão a piqueniques e eventos promovidos lá.

Foto 12 – Passeio Público em 2017



Foto: Professoras.

Propusemos um passeio pela Praça, a captação de imagens fotográficas e fomos dialogando sobre os elementos do lugar – a arquitetura, as esculturas, o paisagismo, a conservação, as fontes, o coreto, o Forte, a parte do exército, as paisagens etc. Fomos conversando sobre os estilos dos objetos, na arquitetura e na paisagem como um todo. As professoras não tinham informações sobre os estilos e, como havíamos vivenciado no grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (IARTEH), uma experiência nesse sentido, além de termos pesquisado antes, pudemos orientá-las.

Da experiência, surgiu um aspecto muito interessante, que atribui relevo ao empreendimento: as professoras possuíam uma relação nostálgica com a Praça, pois na infância a maioria esteve no local e guarda lembranças de lá.

Tenho uma profunda relação de contentamento e carinho por esse espaço de minha cidade. Pois me remete a minha infância e confesso que sou um tanto quanto sudosista. (Colaboradora 1).

Ou mesmo lembranças de experiências mais atuais com a Praça:

É um local que já conhecia, pois, costumava fazer piquenique e participei com minha filha dos bailinhos de carnaval para crianças naquele espaço. Também já conhecia sua história em diferentes períodos, quando no século XIX, ainda era um espaço frequentado pela alta sociedade, e muitos anos depois já no século XX a sua decadência, como local de prostituição e drogas, tinha muito medo quando tinha que fazer esse percurso com minha mãe para chegar a algum local no Centro. Posteriormente, a Prefeitura Municipal de Fortaleza resolveu requalificar e assim, revitalizar os espaços públicos, dentre eles o Passeio Público. Aos poucos os frequentadores foram mudando e as famílias levavam suas toalhas para piqueniques de

domingo e curtir as programações de teatro ao ar livre que o espaço oferecia. (Colaboradora 1).

Reflexões surgem deste panorama que a Colaboradora 1 traz ao reaver a história do lugar. Por exemplo, sobre o financiamento e administração dos espaços. Luta-se tanto por espaços públicos, que seja geridos pelo governo, mas, ao vermos um espaço como esse em estado lamentável de conservação, perguntamos se parcerias com a iniciativa privada e regras de uso não seriam benéficas para a conservação do espaço.

Além disso, a Educação é elemento fundamental para a consolidação da ideia de preservação do patrimônio. É preciso que as instituições educativas – escola, universidades e outras – incluam na sua política educativa o conhecimento do patrimônio local, pois só se preserva o que se conhece, quando se sabe da importância histórica, bem como quando se cria um sentimento de pertencimento.

Daí viajo no tempo e lembro-me da aula de campo do colégio que estudava que fiz aos 9 anos quando estudava sobre minha cidade. Foi o melhor passeio que fiz na minha infância. À pouco tempo lembrei tudo ao ver meu filho de 8 anos fazer o mesmo passeio. (Colaboradora 2).

É importante ver este movimento no tempo histórico, duas gerações que tiveram a oportunidade de vivenciar experiências de visitação ao mesmo espaço. Pensemos que isso só é possível porque alguém pensou na conservação desse espaço e em sua abertura ao público.

A relação com o patrimônio não é apenas física, pois transcende a matéria ao reencontrar na memória os lugares do afeto. As pessoas associam as suas lembranças com emoções e estas com o contexto do ocorrido. Isso tudo faz o fenômeno e este faz o sujeito. A relação com o patrimônio, entendido como tudo aquilo que nos pertence porque nos toca, é espiritual, mas o espírito precisa do corpo com seus sentidos para expressar-se e sentir o mundo. A experiência de visitação da cidade, entendida como um museu a céu aberto, pretende construir esses laços, reconhecer experiências perdidas no tempo e mostrar para as professoras que a cidade é também espaço de educação. Como tornar os estudantes autônomos se eles desconhecem sua história e a de seu lugar. Nesse sentido, a Colaboradora 2 relatada o seu primeiro contato com o Passeio Público:

Lembro-me que a primeira vez que coloquei os pés lá fiquei encantada. Tudo era lindo. Cada detalhe. Desde o baobá às esculturas, a visão da arquitetura da Santa Casa de Misericórdia, aquele clima bucólico.

(Colaboradora 2).

Em cada flash uma árvore me chamou atenção pela sua imponência e símbolos grafados em seu tronco com o encontro de nomes rabiscados dentro de corações para eternizar um sentimento outrora vivido por dois corações. (Colaboradora 7).

Todos aprendemos algo, pois olhamos de ângulos ainda não experimentados, trocamos ideias e pontos de vista, percebemos detalhes outros, como as mensagens de amor, de amizade e de carinho, grafadas no grande baobá, com suas flores diferentes.

Fotos 13, 14 e 15 – Baobá do Passeio Público, sua flor e grafações



Foto: Professoras.

Museu da Indústria

O Museu da Indústria é pouco conhecido pelos cidadãos fortalezenses. De suas janelas, no piso superior, é possível visualizar o Passeio Público, o Forte Nossa Senhora de Assunção, a Santa Casa de Misericórdia, o Centro Cultural Dragão do Mar e a Catedral. O espaço é aberto ao público, oferecendo exposições que relacionam a indústria ao cotidiano das pessoas. A edificação possui mais de dois mil metros quadrados de área. O objetivo principal é valorizar e preservar as memórias de cinco séculos de desenvolvimento da história industrial cearense.

Ele conta com os seguintes espaços: salas de exposição, espaços para realização de palestras, desfiles, espetáculos, seminários e eventos sociais. Também possui salas para apresentações de teatro, cineclubes e centro de pesquisa. O Museu tem ainda dois ambientes para encontros: o jardim e o bistrô, que tem funcionamento independente do museu, com cardápio diversificado e apresentações musicais.

O local me despertou algumas lembranças da minha infância, pois tem algumas máquinas de costura antigas, o que me trouxe a lembrança das máquinas e das costuras de minha avó e minhas tias. As máquinas de tipografia e de escrever também me fizeram lembrar um presente que ganhei ainda na minha infância, uma máquina de escrever modelo OLIVETTI. (Colaboradora 1).

Esta visitação foi estratégica, no sentido do que Ana Mae Barbosa assinala sobre uma das funções do ensino de Arte, que é a preparação para o mundo do trabalho, que necessita de criatividade e autonomia, bem como dos elementos da linguagem, pois a indústria da comunicação, da moda, do *design*, do jornalismo etc., é feita sobre imagens. O Museu da Indústria proporcionou essa reflexão, pois se trata de um museu muito visual, com muitos painéis de *led* e monitores, que tem como objetivo contar a história da indústria, mas que leva a essa reflexão sobre a presença da imagem e de outras modalidades da Arte, a exemplo da música, na indústria, no mundo do trabalho.

Minha reflexão mais uma vez foi em relação às aulas que costumamos ver nas nossas escolas, sem vida, sem história, sem graça e sem arte. Quão bom seria, por exemplo, trabalhar industrialização com alunos do 5º ano e permiti-los ver como tudo começou, como eram os maquinários, o que mudou, o que continua etc. Isso sim seria significativo. (Colaboradora 3).

Nesse sentido concordamos com Pacheco (2004, p. 13), quando diz:

[...] é igualmente urgente compreendermos o fenômeno educativo para além da escola, e sim como um conceito ampliado de práticas educativas que acontecem dentro e fora da escola, porque a educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal, mas ela resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da cidade.

Outra característica da experiência no museu a observar foi a relação da indústria com os trabalhos manuais. Ao percebermos o avanço na industrialização, notamos também que a artesanaria vai se perdendo no tempo, que os trabalhadores manuais foram sendo substituídos por máquinas, tudo pela produtividade e pelo lucro. O fazer artesanal é também um exercício de racionalização. Por exemplo, peça a uma pessoa que não está habituada ao crochê para fazê-lo. É preciso primeiro entender a técnica, como se fazem os pontos e nisso existe um saber.

O Museu da Indústria é histórico, a começar do prédio, que já teve outras funcionalidades. E toda a exposição é montada para realizar uma viagem de volta no tempo, pois é muito baseada na cronologia dos fatos e nesse movimento de desenvolvimento da indústria.

A visita me fez viajar no tempo. Acredito que essa é a função do museu, nos levar a um período do qual não fizemos parte, mas que podemos conhecer. No meu caso, me reconheci em alguns objetos e me senti parte daquele processo histórico. (Colaboradora 1)

Este movimento na história tem também essa função de ver a interferência do passado no presente e criar esse sentimento de ser sujeito da própria história.

Foto 16 – Museu da Indústria



Fonte: museudaindustria-ce.org.br

Igreja da Sé

A Igreja da Sé demorou 40 anos para ser construída e foi erguida no lugar da antiga igreja. As construções iniciaram em 1938 e terminaram em 1978. Ela possui torres imponentes em estilo arquitetônico neogótico. São José é o santo vinculado à igreja. Trata-se de um templo católico, que comporta 5.000 pessoas.

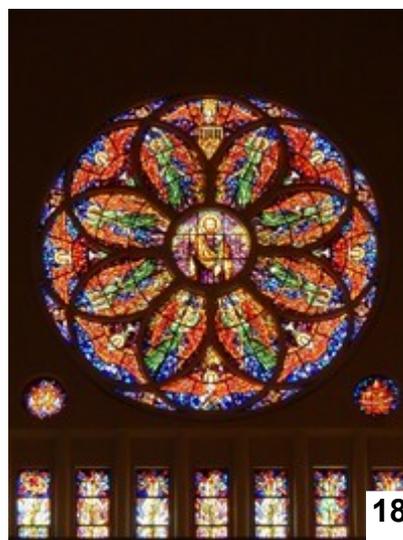
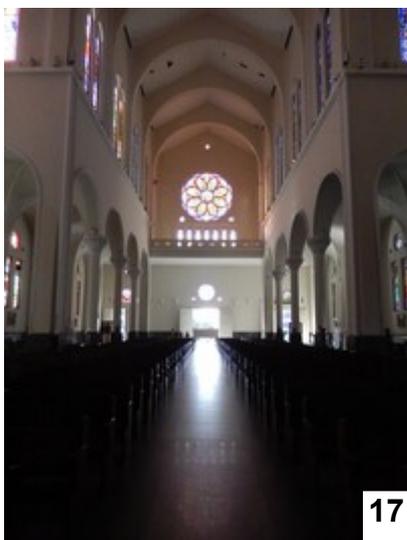
Incluimos a visita à igreja a pedido de uma das professoras que tinha a curiosidade de entrar.

Conheci a Igreja da Sé na continuidade da visita. Só a conhecia por fora realmente. Entrar foi um pedido meu, pois os outros já conheciam. Bela obra! Imponente e aberta a todos. Foi ótimo. Seguimos a observar, conversar e analisar que a arte e a cidade estão intimamente interligadas. (Colaboradora 6).

Como é uma construção muito central, para todos os lugares que você vai no Centro da cidade, a catedral está lá, imponente, mas nem sempre tem-se a oportunidade de adentrar o espaço. As professoras ficaram impressionadas com a altura das torres e do teto da igreja e ficamos fascinados com a rosácea na parte central e com os demais vitrais, que proporcionam uma iluminação interessante.

Depois vimos no encontro de História da Arte algum esclarecimento sobre a função dos vitrais e da rosácea, bem como sobre as construções com inspiração gótica.

Fotos 17 e 18 – Igreja da Sé



Fonte: Professoras.

Memorial da Resistência

O Memorial da Resistência é um espaço quase desconhecido pela população de Fortaleza. Fomos apresentados a ele por uma amiga, que coordena o espaço. Dedicado à memória da resistência ao regime militar de 1964, período em que a censura e a prisão foram recorrentes, ou seja, toda forma de restringir a liberdade e manter o regime ditatorial.

É emocionante adentrar o espaço, que foi cuidadosamente organizado para proporcionar a sensação de enclausuramento. As cartas das vítimas aos seus familiares e aos companheiros de luta é outra parte do acervo que toca e que nos despertou para as atrocidades, que parecem querer se repetir nos dias atuais. Talvez por ser um espaço que representa a resistência ao poder esteja tão escondido e desconhecido, mal conservado e mal coordenado. Tentamos por três vezes visitar o espaço e só conseguimos uma das vezes, oportunidade em que não havia um educador para realizar a mediação – nós próprio tivemos que orientar as professoras. Uma das professoras relatou:

Ao encontrar aquele espaço pequeno, porém marcado pelo sangue daqueles que lutaram pela liberdade de expressão, senti como é difícil, mas não é impossível conquistar a liberdade. (Colaboradora 4).

Apesar do descuido com este bem patrimonial tão importante para a Cidade e para nossa história, é importante que as pessoas visitem e que o poder público divulgue e cuide.

Existem no acervo também registros fotográficos, processos criminais, marcas físicas nas paredes, gravações em áudio com depoimentos das vítimas, todos sombrios e tocantes, que inspiram o nome da exposição: “Arquivo das Sombras”.

Foto 19 – Memorial da Resistência



Fonte: aparecidospoliticos.com.br.

Pastelaria Leão do Sul

A Pastelaria Leão do Sul existe desde 1926, vendendo o mesmo delicioso pastel com caldo de cana. Atrativo turístico da Cidade, continua, desde a sua fundação, localizada na Praça do Ferreira, embora tenha mudado de prédio. Existem mais duas filiais em Fortaleza: uma na Aldeota e outra na Av. Bezerra de Menezes.

O nome Leão do Sul surgiu desde sua fundação e há algumas versões com relação à escolha deste nome: A primeira foi devido a sua localização que fica ao sul da Praça do Ferreira e porque o proprietário era torcedor do time Fortaleza Esporte Clube. A segunda é que ele era torcedor de um time de futebol do sul do país de mesmo nome, e a terceira versão é que a Leão do Sul vendia produtos chamados de “primeira ordem” (bacalhau, vinho do porto, produtos que vinham do Sul) e como dominava o mercado com estes produtos foi escolhido o Leão como símbolo.

Na década de 20, o estabelecimento funcionava como uma espécie de mercearia que vendia produtos de primeira linha, além da “merenda”, vendia produtos como: Enlatados importados, bacalhau de primeira qualidade, queijos, azeitonas, vinhos, doce de buriti, manteiga da terra, bombons importados, café torrado e moído na hora, dentre outros. Estes produtos depois de vendidos eram embrulhados em papel de rolo e amarrados com cordão. O banco onde as pessoas sentavam-se para lanchar eram caixotes grandes e vazios dos bacalhaus importados.

Naquela época era comum encontrar senhores de Terno de linho branco e chapéu fazendo suas compras no centro da cidade. (Trecho retirado do site da pastelaria - <http://www.leaodosul.com.br/biografia>)

A ideia de passarmos pela pastelaria em nosso percurso surgiu da necessidade de lancharmos, pois o percurso é bem exaustivo. Além disso, é de um lugar histórico, que contém até hoje fotos expostas em seu espaço, contando a história do lugar, sempre abarrotado de gente.

Já bem cansada, porém empolgada pude matar a saudade de comer a deliciosa, famosa e histórica dupla de pastel com caldo de cana da pastelaria Leão do Sul. Lotada como sempre, pois sua reputação é muito considerada. (Colaboradora 6).

Foto 20 – Pastelaria Leão do Sul



Fonte: leaodosul.com.br

Sobrado Dr. José Lourenço

O Sobrado Dr. José Lourenço foi construído na segunda metade do século XIX. Foi a primeira edificação de três andares construída no Estado. Foi moradia, consultório médico, oficina de marcenaria, repartição pública, bordel. Tombado pela Secretaria da Cultura do Ceará (Secult), foi restaurado em 2006 pelo Governo do Estado. Em 31 de julho de 2007 abrem as portas ao público com nova destinação: ser um espaço de convivência das Artes visuais do Ceará.

É um espaço muito agradável que dispõe de ação educativa oferecendo visitas guiadas.

Chegando lá nos apresentamos e uma guia turística nos orientou o tempo todo, contou com a riqueza de detalhes a história daquele lugar, desde a fundação construção do prédio até os dias atuais, sendo que em algum tempo a história se perdeu. (Colaboradora 11).

Além disso, dispõe de oficinas permanentes de desenho, pintura e xilogravura; exibição especial de filmes a grupos previamente agendados; salas para

exposições; loja de *souvenirs*; espaço de convivência; auditório; e cineclube.

Apenas um dos grupos de professores visitou o espaço, que estava com exposições em todos os andares. As professoras desconheciam o espaço. Ao final, recebemos um catálogo sobre o lugar.

Reflexões

O primeiro ponto que trazemos para reflexão é o valor afetivo que o patrimônio do Centro da cidade de Fortaleza tem para as professoras. *“É incrível como o valor e a importância que determinados espaços têm para nós está diretamente ligada a experiências vivenciadas e a relação que estabelecemos com esses locais.”* (Colaboradora 1). Todas elas tinham experiências para relatar sobre aquele lugar. A proposta, no entanto, era imprimir outra visão da cidade, conhecer espaços do Centro ainda desconhecidos e localizar a Arte nestes *locus*. Nesse sentido:

Se levarmos em conta que o universo de comunidades e grupos de cultura tem como amálgama das relações interpessoais os afetos apontados há pouco (amizade, amor, apego, ternura, carinho, fraternidade, simpatia, respeito, estima, apreço, desejo, admiração, afeição, etc), podemos dizer que a percepção afetiva não é apenas a base de criação dos laços de pertencimento dos membros, mas também o sustentáculo das valorações e legitimações dos produtos (materiais e imateriais) dessas comunidades. (PRADO; OLIVEIRA, 2016, 14)

O Centro, com o avanço dos *shoppings centers* e a descentralização da parte comercial da Cidade, tornou-se menos frequentado, com muitos prédios abandonados e um certo descuido em relação aos bens patrimoniais. Parece que aquele lugar não pertence mais à população ou vice versa. Contraditoriamente, grupos se mantêm frequentando o Centro, a exemplo dos aposentados da Praça do Ferreira.

Refleti sobre como o poder público não valoriza a história, o patrimônio, a cultura e a arte. E nós acabamos sendo apenas transeuntes no ir e vir de nossas rotinas, de nosso cotidiano atribulado de afazeres. Eu sempre me permiti vivenciar, experimentar e refletir sobre minhas experiências. Talvez por isso tenha lembranças positivas daquele espaço da cidade. A formação permitiu a sutileza e a sensibilidade para perceber as peculiaridades dos locais por onde passamos. Uma experiência que veio mais uma vez agregar ao nosso processo de formação. (Colaboradora 1).

Compreender uma relação entre a cidade e o patrimônio artístico é nada mais nada menos do que uma preocupação pela preservação e proteção do

conjunto em si. (Colaboradora 7).

Então, indigno-me por vivermos em meio a tanta violência, vandalismo, falta de zelo, pois gosto muito de caminhar, observar, apreciar. Mas como passear por lugares onde não há segurança? A arte é parte da cidade. Por isso é necessário mudar, ter mais cuidado, consideração com o patrimônio pois ele guarda a memória cultural e social do nosso povo, da nossa história. (Colaboradora 2).

O sentimento de pertencimento, de identificação com o lugar, nasce das experiências que temos com o espaço. As professoras olhavam para o Centro com o olhar da infância, mas hoje ocupam um outro lugar e o lugar também mudou. A proposta da visita ao Centro permitiu revisar as concepções sobre o Centro da cidade. Vejamos um fator muito citado hoje quando falamos em ir ao lugar: a violência. Muitas pessoas sentem-se inseguras ao passear por lá. De fato, existe a violência, mas a rendição aos sentidos impostos pelos criminosos não deve ser aceita sem contestar, sem tentar, sem experimentar. Fomos ao Centro e nada nos aconteceu, refletíamos com as professoras. Algumas delas não iam lá há anos em virtude da violência. *“Quem sabe um dia nossos governantes percebam a riqueza histórica, cultural e social que há nesses espaços e eles voltem a ser espaço de convívio humano e cultura para todos”.* (Colaboradora 3).

Outro fator é a vida acelerada que levamos, sem tempo para a fruição, para o passeio. Sempre estamos fazendo mais de uma coisa, concomitantemente, e isso nos impede de vermos a cidade de outro modo, menos utilitarista.

Considereei como um momento de reflexão e despertei para as belezas da nossa cidade, belezas que nessa nossa vida corrida acabam passando despercebidas. A oportunidade me fez perceber que é preciso sensibilidade para apreciar a arte e compreender a nossa identidade cultural, além de fazer uso na nossa prática docente. (Colaboradora 5).

“Falar sobre patrimônio é falar também dos produtores e do sentido que os bens adquirem em seu contexto simbólico, ou seja, é pensá-los para além do tombamento.” (PRADO; OLIVEIRA, 2016, p. 15). Só o tombamento não torna o patrimônio reconhecido, o reconhecimento passa pelo sentido que atribuímos a ele, pela carga afetiva que ele tem sobre nossas vidas. *“A cidade é a cara do seu povo!”* (Colaboradora 9).

Essa visita foi muito significativa para minha formação e vida pessoal, pois acredito que são quase indissociáveis, pelo menos para mim. Foi significativa pelo fato de me ter proporcionado andar pelo Centro da cidade de forma contemplativa desse espaço. De reviver sensações do passado e

trazer a memória recordações. (Colaboradora 6).

Utilizamos como suporte para estudo e reflexão sobre essa experiência o texto *Cidade e Patrimônio*, que apresentava uma ideia mais ampla de patrimônio, incluindo a questão afetiva, da relação do homem com os objetos, com as construções. As professoras escreveram em seus diários algumas reflexões, que estavam quase sempre ligadas às suas experiências de infância, quase sempre representando um retorno ao passeio com os pais em outros tempos.

Foi uma experiência muito rica fazer essa visita e associar à leitura do texto, pois um complementou o outro me ampliando os significados na relação entre cidade e patrimônio artístico e cultural. (Colaboradora 6).

Além disso, localizar na Cidade a Arte foi um exercício prazeroso mas complexo, pois exigiu um certo conhecimento de História da Arte e da História de Fortaleza, que não é bem a nossa área de atuação, no entanto, o Ensino de Arte precisa estabelecer essas relações e vislumbrar outros espaços além da escola, que contem a nossa história, que encham de sentido o nosso existir e que nos permitam uma apropriação crítica do lugar onde vivemos e de nossa identidade.

8.3 ENCONTRO DE TEATRO: “UM OLHAR SOBRE O MUNDO E O TEATRO DA VIDA”

A pedido de algumas das professoras e tendo combinado com todo o grupo, decidimos organizar uma manhã de experiências com o Teatro. Para isso estabelecemos parceria com o Professor Hugo Rodrigues¹⁴, com o qual planejamos a intervenção e que ficou responsável por toda a ação. O encontro teve como objetivo principal conhecer a linguagem do teatro e experimentá-la. Não podemos deixar de frisar, no entanto, que as atividades propostas pelo Professor guardaram intensa relação com o cotidiano, oportunidade em que o grupo pôde expressar suas emoções em relação à vida pessoal, mas também sobre a vida profissional.

¹⁴ Hugo de Melo Rodrigues: Doutorando em Educação - Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestrado em Educação (UECE); Especialização em Psicologia Aplicada à Educação - Universidade Regional do Cariri (URCA); Licenciatura em Teatro (URCA); Licenciatura em História - Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (FAFOPST-PE); Participação em movimentos sociais, culturais e educacionais; Membro do Instituto Cultural do Vale Caririense (ICVC); Instituto Cultural do Cariri (ICC); Sociedade dos Poetas de Barbalha (SPB) e Ex - conselheiro do Conselho Estadual da Cultura - Ceará; Membro do Grupo de Pesquisa: Investigação em Arte, Ensino e História (IARTEH-UECE).

O início da experiência foi marcado por reflexões sobre a formação de professores e acerca da formação em teatro. Após conversarmos um pouco sobre a necessidade de formação contínua, lançou-se a seguinte indagação: o que é educar? Ao que as professoras responderam:

Educar é ensinar algumas coisas pra viver bem em sociedade e viver bem consigo mesmo. (Colaboradora 11).
Orientar para aquilo que você acredita que é o melhor. (Colaboradora 10).
Orientar da melhor forma possível. (Colaboradora 7).
Mediar conhecimentos. (Colaboradora 5).
Educar é dar amor. (Colaboradora 8).
Educar é formar para a vida. (Gardner).
Educar é ensinar. (Colaboradora 1).
É orientar para diversas situações da vida. (Colaboradora 2).

Os sentidos que as professoras atribuem ao termo educar são variados, mas cumprem a sua função nesta atividade, que foi de relacionar a Educação e o teatro, e de pensar sobre o que se está fazendo da profissão. Muitas vezes não temos consciência plena do nosso papel como professores, sobre que alunos queremos formar, para que sociedade e para que relações sociais.

Em seguida, todos subiram em suas cadeiras e ficaram de pé. A ideia era de aquecimento. Cada pessoa teria que dizer o que é teatro e pular da cadeira.

Dramatizar. (Colaboradora 2).
É a arte de representar utilizando diversas linguagens. (Colaboradora 1).
Representação. (Gardner).
Uma viagem. (Colaboradora 8).
Ação. (Colaboradora 5).
Expressar sentimento. (Colaboradora 7).
Representar. (Colaboradora 3).
É arte viva. (Colaboradora 10).
Expressões vivas. (Colaboradora 11).

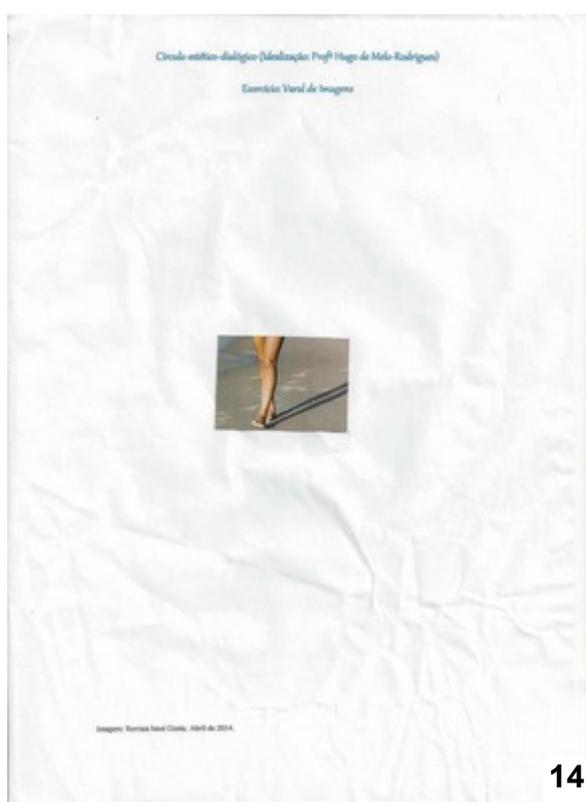
O teatro envolve tudo isso: ação, expressão, representação, viagem, linguagem, dramatização, vida e sentimentos. E foi assim que o nosso encontro foi se construindo com essa perspectiva plural, com sentidos variados.

Antes de iniciarmos o encontro, o ambiente foi preparado, com um varal atravessando a sala, onde estavam penduradas várias imagens, que fazem parte do acervo do Prof. Hugo Rodrigues, que compõem a dinâmica que ele nomeou de *Varal de Imagens*, sobre a qual refletimos e descrevemos a seguir. A sala foi sendo reorganizada a cada atividade, de maneira muito dinâmica. Foi uma manhã que se estendeu pelo início da tarde, com muita atividade e muitas emoções.

8.3.1 Varal de imagens

A atividade consiste em que os participantes olhem as imagens penduradas no varal e escolham uma que a pessoa acha que traduz a sua personalidade da melhor maneira. Ao pegar uma dessas imagens, a professora fala o que é essa imagem e tenta se encontrar na imagem, respondendo quem ela é, o que é teatro, o que é a vida. O professor pedia que olhassem com tranquilidade e perguntava: “Se a gente tivesse que identificar você por meio dessa imagem, o que é que você poderia dizer quem você é através dessa imagem?”

Imagens 14 e 15 – Duas imagens do Varal



Fonte: Hugo Rodrigues

Em seguida, ele pediu que as professoras e nós mostrássemos a imagem escolhida e explicássemos.

A imagem que eu mais me identifiquei foi a nossa rotina diária, com stresse, horário, a gente fica parado. Só que assim: o que eu vejo mesmo, que eu gosto, é de estar com meu corpo em movimento, me expressar através do meu corpo. Adoro esses momentos, quando tenho oportunidade, de estar com minha família, de brincar, de correr, de botar meu corpo mais em

movimento. (Colaboradora 7).

Novamente, é possível perceber aqui, nesta experiência, a associação que fazemos das imagens do mundo com o que Fayga Ostrower denomina imagens referenciais. Nosso cotidiano nos alimenta o tempo todo com essas imagens que vão constituindo o nosso repertório. A Colaboradora 7 fala de sua rotina de trabalho como professora, que, de fato, na Educação Básica, é extenuante, mas que, contraditoriamente, torna o professor sedentário, pois o corpo de muitos modos torna-se obsoleto. A imagem que ela carrega dessa rotina é descrita e comparada com uma outra, da pessoa que gosta de se movimentar.

No exercício, que tinha sua continuidade com perguntas que os participantes eram instigados a fazer, a professora foi revelando para os outros e para si sua personalidade e suas emoções.

Eu sou uma pessoa introspectiva e difícil de falar. Muitas vezes eu sinto emoção. Por isso que eu não me identifiquei, porque eu gosto de me movimentar e não de falar. (Colaboradora 7).

Depois, repetindo várias vezes, o professor Hugo pergunta – *quem é você?* – como se estivesse escavando a alma da professora em busca do interdito. A Arte tem essas manhas. Ao assistir a uma peça teatral, muitas vezes identificamos no personagem e no enredo partes de nós mesmos que estavam escondidas, como que evitando falar de si.

A professora respondeu: “*Sou ... [nome]!*”

Uma das regras do jogo é que a pessoa que estava falando da imagem e de si só poderia sair do foco quando alguém tomasse o seu lugar. A Colaboradora 3 toma o seu lugar:

Quando eu olhei eu disse: pronto, é essa aqui. Por quê? Porque tem horas que parece que eu tô carregando o mundo na minha cabeça, de tanta coisa, é tanta responsabilidade, é horário disso, praquilo, e tudo cronometrado. Se eu perder cinco minutos desandou tudo, né? Porém, eu me sinto uma pessoa muito abençoada, apesar de toda a loucura que a gente vive, de tudo que eu posso eu agradeço a Deus todos os dias, por tudo, por toda a correria, pela minha família, pelo meu trabalho.

Outra vez a temática da vida corrida que se leva, com todos os afazeres de professora e de dona de casa. Parece sintomático da profissão docente o corre-corre. É interessante destacar que o grupo é formado somente por mulheres e todas

com família para cuidar. Em uma sociedade como a nossa, em que a mulher é tida como a responsável pelos afazeres domésticos, a professora tem uma jornada tripla ou quádrupla de trabalho, porque os homens não assumem os seus lares, o que, decerto, ocasiona esse sentimento de estar carregando o mundo nas costas.

Ao que o grupo perguntou: “o que você carrega?” E ela respondeu: “Carrego... conhecimento, responsabilidade, alegria.”

A próxima foi a Colaboradora 1:

Eu escolhi esse porque ele é um plano para o futuro. É um lugar que eu queria muito conhecer. [...] E assim: eu gosto muito da natureza, de viajar, de passear. Tem também outra imagem ali – piquenique, fiquei com muita vontade de pegar, porque quem me conhece sabe que eu gosto de piquenique, de passeio com a família, enfim.

Esta professora parece olhar para a vida com maior leveza, com maior tranquilidade. Fala de sua relação com a família. Isso nos fez lembrar aspecto importante: a profissão docente muitas vezes nos leva a uma entrega total. Muitos professores transformam a sua vida na docência, um dos aspectos mais difíceis de contornar no que diz respeito à profissionalização. Como lidamos com seres humanos e se somos chamados à responsabilidade de educá-los, queremos fazer o melhor e isso leva a uma entrega total na maioria das vezes. Talvez seja preciso um pouco mais de racionalidade nesse sentido.

A Colaboradora 4 veio em seguida com a imagem de um deserto.

Essa é a imagem escolhida. É assim que eu me sinto na minha vida. Sempre viajando, conhecendo. Eu me sinto um pouco só, é... porque... eu me sinto um pouco só na maneira de... mas eu tenho muitas pessoas ao meu redor, mas eu sei que tem coisas que só eu posso fazer e só Deus está comigo.

A professora, entre outros sentidos para imagem e para a autodescrição fala de seu sentimento de solidão. Como pode uma professora sentir-se só? A escola está sempre abarrotada de pessoas, no entanto, o sentimento de solidão é interno e guarda profunda relação com a maneira como nos relacionamos com as pessoas. Esse relato é comum a muitas pessoas na sociedade atual, pois cada vez mais as distâncias simbólicas se criam pelas invenções e hábitos contemporâneos.

A escola deveria ser lugar de partilha, mas muitas vezes é *locus* de competição, disputa entre os professores. Este trabalho com a pesquisa-ação foi singular por isso, porque conseguimos refletir sobre as relações que construímos

com nossos companheiros de trabalho.

O professor captou a solidão e pediu para que todo o grupo pusesse a mão nela para acolher o seu sentimento de solidão. Todos juntos diziam: por que você se sente sozinha? A emoção tomou conta. Parece que ali estava acontecendo de fato a diluição daquele sentimento perverso. O toque é muito importante para nós, para o nosso corpo, para a nossa alma. O toque é curador, porque diz: estou aqui.

A minha imagem falava do contrário, de partilha de não estar só:

Escolhi esta imagem aqui. São pessoas caminhando juntas. Calma, né? Só relaxando. Acho que esta imagem me representa porque eu só sei caminhar se for com o outro. Não sei caminhar só. Não aprendi a caminhar só. Eu dependo do outro e acho que o outro depende de mim também. Eu gosto sempre de cooperar, eu gosto sempre de estar ao lado do outro. E também gosto de ser ajudado. Então, eu acho que não aprendi a caminhar só. (Gardner)

A Colaboradora 2 mostrou a sua imagem e disse do sentimento sobre a família, esboçando um ar de contentamento ao falar:

Pra quem me conhece, essa figura me representa 100%. Família, tudo na minha vida, primeiro lugar, é o que me faz feliz, é o que me faz acordar todos os dias, é o que me dá ânimo, é o que me faz estar aqui neste mundo pra viver.

Em seguida, o professor Hugo, falando em voz alta: “Vamos só olhar. Vamos só olhar. Família. Pai! [Gritando] Cadê seu pai? Corre, mãe! [Gritando] Cadê sua mãe? Para onde você vai?”

Depois a professora foi disposta no centro do círculo e cada pessoa fez uma pergunta para ela, ao que ela respondia: “O que você está fazendo aqui? Como você se sente? Qual o seu maior sonho? Onde se encontra o seu companheiro nessa imagem? Quem é você? Existe uma família maior do que a sua?”

A dinâmica deixou o grupo bastante reflexivo, pois acreditamos que, como nós, todos ficaram pensando em suas relações com a família. Outra professora falou de família:

Eu escolhi esta imagem porque, não é a toa, a gente escolhe porque quer. Mas esta aqui representa muito algo na minha história, porque eu sou bastante inquieta, gosto de movimento, gosto de desafios, gosto de multidão, gosto de show, gosto de ir para o reveillon na Praia de Iracema, enfim, isso daqui representa muito bem movimento, grupos de famílias. (Colaboradora 11).

Em seguida a Colaboradora 10:

Eu olhei todas as imagens novamente e eu encontrei e me identifiquei com essa imagem. Por que? É alguém caminhando na praia. Alguém descalço, muito alegre e que em todos os dias quando eu me sinto cansada eu vou à praia, porque me traz paz, me traz uma dimensão grande daquilo que Deus faz na gratuidade pra nós.

Na sequência, o grupo colocou a professora nos braços e o professor pediu para niná-la bem devagarinho. Tratava-se da diretora da escola. Vejam que imagem simbólica – a pessoa que geralmente carrega a escola agora estava sendo carregada. Ao final ela disse: “Não pensava em ser carregada nos braços hoje.”

A Colaboradora 5 pegou a sua imagem e descreveu:

Eu escolhi essa imagem porque eu gostaria muito de ser assim, exatamente esta foto, tranquila e sensível. Eu acredito até que eu seja uma pessoa realmente sensível, agora tranquila não. E assim, como a música, como a música está presente na minha casa, nos meus dias, minha família, meu marido, às vezes eu invejo, de bom grado, de bom gosto a tranquilidade que ele representa

O professor perguntou: “Por que você não é tranquila?” A professora começou a chorar. O professor pediu que déssemos um abraço coletivo nela.

O tema ocorreu novamente no grupo, o desejo de tranquilidade. Parece ser outro sintoma da docência a intranquilidade, a celeridade no fazer e no pensar.

Pra este momento de hoje, pra identificação de hoje eu escolhi este daqui, que representa o relaxamento, o desestressar, o contato com a natureza, a praia. Parece que essas coisas trazem relaxamento pra alma. Porque quando eu cheguei, eu olhei aquela dali, eu quis ficar com aquela dali com a boquinha meio assim. É a preocupação, que eu me identifico com a parte que não é a preocupação.

Uma professora falou de sua imagem e trouxe um pouco de sua história de vida traduzida na imagem de uma janela. Percebam que força tem uma imagem na mente humana. A imagem tornou efetiva a lembrança de outra janela, que levaram aos sonhos perdidos, a uma infância difícil:

[...] a janela ela tem um pouco de abertura, porque eu gosto de ficar sempre na janela pra ver o tempo, sentir o vento no rosto, olhar as nuvens. Também pra mim é um sinal de esperança, de sonhos e esperança em algo melhor. E a janela, às vezes, eu acho que ela me persegue. Desde quando eu era pequena. Pequena, não, quando eu tinha menos idade. E eu já ficava na janela ouvindo noticiários na época que o Tancredo Neves estava morrendo. Eu tinha esperança de uma vida melhor naquela época. [Chorando] E eu queria que ele vivesse porque se dizia naquela época que ele ia baixar o botijão de gás e outras coisas.

Ao final todos saíram para o pátio da escola e fizeram exercício de

aquecimento, de movimentos corporais para desestressar. Ao voltar, o professor pediu que todos comentassem sobre o exercício. O que foi tensão, o que foi legal, o que foi difícil?

A tensão é saber que você vai acabar expondo suas emoções. (Colaboradora 6).

A princípio eu tive vontade de tomar um cafezinho e voltar dez minutos depois [Risos]. Depois o coração foi batendo forte como está até agora e, assim, eu também sou muito tímida, sou muito na minha e guardo muito tudo que é meu pra mim. (Colaboradora 2).

Eu me preocupo muito com o que o outro pensa, com o que o outro vai falar. (Colaboradora 1).

Esse momento ele foi tenso, muito tenso, porque eu não gosto muito de expor algumas partes dos meus sentimentos, então eu fiquei com o corpo dígamos enrijecido por conta disso. (Colaboradora 8).

Eu adorei a dinâmica, eu adorei a dinâmica. Eu acho que a emoção faz parte. Eu sou isso aí, essa flor da pele. (Colaboradora 5).

É muito bom estar em contato com os colegas de trabalho, que muitas vezes a gente passa, a gente passa e não percebe, não se olha. (Colaboradora 7).

A questão do toque eu já não sinto essa tensão. (Colaboradora 3).

Gosto muito daqui. Às vezes eu penso em ficar mais perto da minha casa, mas eu digo: Ô! Vou ficar longe das minhas colegas de tanto tempo. (Colaboradora 11).

Me senti realmente uma parte do teatro. (Colaboradora 4).

Como se diz o Teatro é um teatro vivo e me trouxe hoje a minha realidade do dia a dia, com a gravura lá da praia, quando colocou que quando o peso tá muito grande eu realmente caminho. (Colaboradora 10).

Para encerrar a primeira parte, foi realizado um exercício de reconhecimento do corpo, de toque, de afeto. Cada um escolheu uma dupla, que tinha que se tocar, tocar o corpo do outro e, em seguida, abraçar o outro o mais carinhosamente e forte possível. Em seguida, as duplas sentaram-se em cadeiras e foram conversar sobre as emoções que sentiram em relação à dinâmica da atividade.

Eu fiquei muito feliz porque a dupla que eu escolhi a gente tem uma certa sintonia. Eu posso dizer assim. E a gente faz parte da vida uma da outra no corre-corre e então tem algumas situações em que a gente pode se ajudar. (Colaboradora 1).

Também não tenho nenhuma dificuldade em ser abraçada e também pela minha amiga de trabalho, que eu gosto muito. (Colaboradora 11).

O começo do exercício foi muito bom, senti o calor da amiga. Mas quando começou a ter que imaginar de não tê-la aqui foi muito ruim. Só em imaginar já foi horrível, então, que Deus o livre de nunca acontecer. Que demore bem muito, que a gente fique bem velhinha, que dê tempo a gente se aposentar. (Colaboradora 2).

Foi muito bom, ao mesmo tempo em que fiquei preocupada em tocá-la, pra não tocar em nenhum local que não fosse permitido e não se sentisse bem. Ao mesmo tempo eu me senti muito bem com o calor dela, da pela dela, eu senti uma pessoa forte, uma pessoa muito forte, muito guerreira. E assim, o cuidado com o outro, porque no dia a dia a gente não tem contato, tem muito pouco. (Colaboradora 7).

E essa atividade foi de expressão dos sentimentos. (Colaboradora 10).

E a gente só percebe isso quando sente na pele e vive aquele momento. (Colaboradora 5).

8.3.2 Citações de textos

O sentimento que parece ter ficado foi o de união. O grupo parece ter se aproximado mais. O encontro foi um cuidado com cada uma e com a escola. A Arte tem essa força transformadora e está impregnada em nosso cotidiano. Prof. Hugo acrescentou:

Então, isso é que é arte. A própria vida é teatro. Essa correria que a gente tem no nosso dia a dia é teatro. Brigas que a gente tem com nossa esposa, nosso esposo, nossos filhos, aí depois: poxa vida! Não é? Poderia ter sido mais leve. Isso é teatro. A possibilidade de você reconstruir e dizer: opa! Vou fazer diferente. É teatro. Você abrir a janela e começar um novo dia, é teatro. Você escolher uma roupa, figurino; eu vou pra escola hoje, o que é que eu vou usar? Eu vou pra igreja, o que é que eu vou usar? Eu vou pra festa, o que é que eu vou usar? Você encontra uma amigo, você tem uma cara, um comportamento. Você encontra outro, você já tem outra cara, outro comportamento, mas é a mesma pessoa. Nós temos vários eus dentro de nós e esses eus, essas máscaras vão se constituindo em cada ambiente que a gente tá, mas são vários eus que se tornam um mundo que somos nós. E nós somos feitos de sentimentos, nós somos feitos de toque, de osso, de pele e a sociedade contemporânea afasta esse toque ou então banaliza. [...] Mas essa possibilidade de toque, de sentir o outro, de tocar o outro com o respeito que o outro merece, deixar-se tocar pelo outro, isso é feito com o tempo. Tanto que a gente à vezes quando vai ter uma abraço trava, a gente se sente... porque a gente não é muito dado no nosso dia a dia. E essa questão de viver hoje como se fosse único na nossa vida, ele é real, ele é presente. Porque cada momento que passa a gente muda. Ontem eu fui uma pessoa, hoje eu já não sou mais aquela pessoa. O tempo mudou, passou por mim, algumas coisas mudaram, o mundo mudou. O mundo muda constantemente e precisa a gente estar aberto a essa conjuntura, a gente não pode se trancar num quarto, com os nossos problemas e dizer: – poxa! Por que eu? O mundo não sou só eu. O mundo é feito de muitas pessoas e às vezes só um olho seu pode fazer a diferença. Às vezes a gente pensa que não, que isso é conversa de autoestima. Dê um bom dia pra alguém, faça uma ligação. Pode ver! Às

vezes você não percebe quando alguém muito especial lembrou de você, tocou em você, um telefonema, deu um cartãozinho, uma coisa. Puxa vida! Tanto tempo e a pessoa lembrou. Então, isso faz parte da nossa vida. Mas aí a gente tem que se colocar, tem que correr risco. E correr risco é isso, é chorar, é pular, é se expor. Correr risco é isso. Às vezes correr risco é a própria vida. Baseado nisso o Augusto Boal traz bastantes referências para a História do Teatro Brasileiro. Augusto Boal, ele juntamente com Paulo Freire foi nas comunidades, nas periferias, desenvolver teatro. – Porque tudo é tão difícil! Ouvei no início do curso. Augusto Boal foi quem começou, que desenvolveu com as comunidades e com os grupos e saiu do Brasil e foi pra outros países fazendo teatro. Mas Augusto Boal também, ele já não está mais conosco, mas Augusto Boal também era uma pessoa que tinha sentimentos, ele sentia. E ia ao palco do teatro, mas também ao palco da vida. Ele escreveu este livro [mostrando o livro] chamado Hamlet e o Filho do Padeiro: memórias imaginadas. E tem um trecho aqui que, assim, casou muito com essa proposta desse olhar e sentir o outro. E o título é o seguinte: “Meu pai se cansou de viver”.

O trecho do texto foi lido. Cada participante leu um trecho que se referia a concepções de teatro e que está citado no referencial teórico sobre teatro, no capítulo 7 deste trabalho.

8.3.3 Chão teatral

O *Chão Teatral* consistiu em escolher uma frase sobre o teatro, explicar e discutir sobre ela. Cada professora pegou uma e foi discutindo. Daí surgiram vários temas diferentes e algumas concepções sobre o teatro.

A primeira frase foi: *“Aprender com a turma de teatro.”* (Colaboradora 10). A professora interpretou da seguinte forma: *“Aprender a cada dia com cada um. Nesse teatro vivo que a gente vive no trabalho e uma coisa que eu costumo dizer é que o outro me ensina como trabalhar com ele.”* Ela encaixou a frase na sua realidade profissional, tomou o seu grupo de trabalho como um grupo de teatro e descreveu como se sente com ele, aprendendo a cada dia. A Arte possibilita essas saltos de uma realidade a outra, por via da imaginação. A ideia da dinâmica era essa mesma, de relacionar a escola e o teatro, a vida pessoal e a vida profissional. Com a turma do teatro ela aprende o quê? A conviver com o outro, a conhecer o outro.

A segunda frase foi: *“os muros da escola e do teatro.”* (Colaboradora 5). A professora considera que a escola é um palco onde todo dia tem que se reinventar, aprendendo com o grupo e com os alunos; todos os dias algo novo e desafiante aparece. Ela não entendeu muro como barreira, mas como delimitação de um espaço, ou da escola e do teatro.

A terceira frase foi: *“Por que o Brasil precisa investir mais em educação e em teatro?”* (Colaboradora 3). A professora afirmou que se justifica o investimento porque é pelo conhecimento que as coisas se desenvolvem; investir em Educação e em teatro é investir em conhecimento. Para ela, produz-se conhecimento por via do teatro.

Em seguida, complementando a anterior: *“Mais tempo, mais educação, mais teatro.”* (Colaboradora 7). A professora direcionou suas reflexões para sala de aula, pois tem o hábito de encenar com e para as crianças. Ela aproveita a frase para reforçar a ideia de que é preciso levar o teatro para a sala de aula, em todos os momentos, brincar com os alunos.

A frase seguinte foi: *“o silêncio dos bons.”* (Colaboradora 4). A professora tomou o silêncio como algo ruim, que imobiliza, que a impede de viver mais, de desfrutar mais das experiências no mundo. Parece guardar uma relação com a sua timidez, com alguma dificuldade de se mostrar, de se relacionar.

A sexta frase foi: *“gestão em sala de aula e do Teatro.”* (Colaboradora 11). A professora citou as barreiras da escola em relação à liberdade que as crianças trazem de fora. Afirmou que muitas vezes as crianças chegam e se comportam de tal jeito, mais livres, e a escola quer conformar o menino ao seu modo, cheia de regras. Afirma que a sala de aula é um teatro e que por isso deveria ser mais livre.

A sétima frase foi: *“Vivencie a docência de teatro.”* (Colaboradora 2). Ela aproveitou para dizer que queria que mais pessoas tivessem a oportunidade de uma vivência como a que estava vivendo ali, no teatro. Que as crianças pudessem ter mais aulas de Teatro, que pudessem se expressar mais, ser mais livres.

Percebamos que as reflexões conseguem estabelecer uma relação entre a escola e o teatro e que elementos de um e de outro se cruzam, para propor melhorias no dois lugares.

A oitava frase foi: *“quanto vale o trabalho do professor de teatro?”* (Colaboradora 6). Para ela o trabalho do professor de teatro é de revelar as capacidades adormecidas do sujeito e transformá-los para melhor, em joias, como disse ela; por isso vale muito.

A última frase foi: *“Por que o Brasil precisa investir mais em Educação e teatro?”* (Colaboradora 8) A professora disse que isso teria a função de preparar mais sujeitos pensantes, capazes de modificar a realidade vigente.

8.3.4 Cenas do cotidiano: vida de professor em três tempos

Para esta etapa, foi montado um palco, com um grande pano atrás e um refletor na frente, com as lâmpadas da sala apagadas. Cada professora tinha que realizar uma apresentação, utilizando o figurino disponível. O figurino foi trazido por todos; cada um trouxe algumas peças. No começo, foi aquela confusão, mas depois as professoras foram se soltando e foi muito interessante. A maioria retratou a sua vida cotidiana, mas teve música, dança etc.

A seguir um trecho do texto referente a uma das cenas (Colaboradora 2):

[Som de despertador] [Inicia a cena] [Ela vai alterando os papeis]
Maria, tá na hora!
 – *Sai mãe, eu queria dormir.*
 – *Tá na hora, tá passando. Olha tua carona.*
 - *Filha, Maria, levanta, tá na hora.*
 - *Mãe, não, eu estou com sono.*
 - *Maria, por favor, Maria, levanta, tá na hora. Umbora, levanta!*

E assim as professoras perderam a timidez e foram ao palco falar de suas vidas, a maioria. Outras cantaram, uma dançou etc. Isso nos fez lembrar algo dito anteriormente, de que o professor é um profissional muito criativo, que consegue se reinventar a cada instante.

Foto 21 – Cenas do cotidiano: vida de professor em três tempos



Foto: Gardner Arrais

Fotos 22 e 23 – Cenas do Cotidiano

Foto: Gardner Arrais

8.3.5 Avaliação: Carta docente

Mais um exercício reflexivo foi proposto. Pedimos que cada professora escrevesse uma carta para o Professor Hugo referindo-se à experiência vivenciada e a enviassem para ele pelos Correios. A seguir, transcrevemos alguns trechos dessas cartas, que expressam a síntese da experiência do ponto de vista de cada uma.

O minicurso de teatro com o professor Ms. Hugo Rodrigues me trouxe ganhos pessoais, espirituais e profissionais.

A sensibilidade de se perceber e de perceber o outro, o olhar para com o outro através das dinâmicas propostas nos permitiu isso, nos deixou aflorar as emoções. Percebemos que a arte está imbricada em diversas situações do cotidiano, mas que necessita de uma mente aberta para a demanda de

um processo criativo. Se reconhecer em uma gravura, reconhecer características, transformar o cotidiano em arte.

Então, vivenciamos ser arte, fazer arte, pensar rápido o que apresentar... usei a linguagem da dança, foi mais fácil e já conhecia. Mas que música dançar? Como fazer? Dificil questão, difícil escolher... ser criativo em pouco tempo! Será que consigo? E assim, nós professores fomos nos percebendo, sendo arte, fazendo arte, apreciando a arte do outro e o processo criativo do outro. Uma manhã de interação, sensibilidade e aprendizagens significativas. Obrigada! (Colaboradora 1).

Iniciada a aula confesso que tive “medo” quando vi que todos foram convidados a falar e estavam falando de si mesmos.

No momento final me senti completamente à vontade em expor através de um teatro um pouco da minha vida, da minha rotina. Portanto, foi uma experiência significativa na minha vida, pois com todas as atribuições do dia a dia e daquele momento em que nos encontrávamos (final do ano) pudemos parar e olhar um pouco para nós mesmas, coisa que dificilmente tenho tempo de fazer. E para completar foi neste dia em que abrimos guarda eu e minha colega que estávamos distantes por conta de uns desentendimentos no trabalho e nos permitimos pedidos de desculpas e um abraço de paz. (Colaboradora 2).

Como sou uma pessoa muito reservada, confesso que em alguns momentos achei meio invasiva e ao mesmo tempo desafiadora, pois as atividades propostas conseguiam tirar o que estava bem dentro de nós. Não é fácil se mostrar para o outro. Pelo menos para mim.

Saí da aula com a impressão que o Teatro e a vida real não se separam, mas que andam lado a lado.

[...] despertou interesse maior pelo teatro. (Colaboradora 3).

Nos proporcionou um tempo para expor o que desejamos, sonhamos, para que janelas possam ser abertas para as realizações, nos fazendo perceber que mesmo sendo um somos corpo, pensamentos e sentimentos. (Colaboradora 4).

Durante a manhã, desfrutei de diferentes sensações, como: desconforto, medo, alívio e ansiedade. Enfim, foi um momento intenso e novo para mim, onde percebi que o teatro está presente no meu dia a dia, nas vivências diárias e na minha rotina de trabalho.

Daquele dia em diante, percebi que o cotidiano de nossas vidas se assemelha ao teatro. (Colaboradora 5).

[...] um momento como aquele deveria ser vivenciado pelo nosso grupo profissional pelo menos uma vez ao ano para que nos conhecêssemos mais e melhor. (Colaboradora 6).

É interessante relatar o cuidado profissional que o professor Hugo Rodrigues teve com cada professora, que na sua experiência movimentou os presentes, fazendo desbravar sentimentos perdidos no tempo. (Colaboradora 8).

8.4 HISTÓRIA DA ARTE

O encontro de História da Arte objetivou oferecer elementos para as

professoras planejarem suas aulas de Arte com maior contextualização e referenciadas na história, como explicado anteriormente sobre a Abordagem Triangular.

O encontro foi conduzido pelo Professor Albio Sales, que trabalhou elementos da História da Arte mundial, brasileira e cearense. À medida que mostrava imagens em *slide*, ia localizando o período histórico, a autoria quando possível, o estilo e situando o contexto de produção e difusão das obras. Muitas características dos estilos e da biografia dos artistas foram contadas.

As professoras conseguiram estabelecer relações entre as experiências de visita ao Centro de Fortaleza e ao Espaço Cultural da UNIFOR e aproveitaram para sanar dúvidas que tinham sobre as obras que conheceram. Questionaram também sobre como inserir a História da Arte no ensino de Arte. É possível perceber isso, quando a Colaboradora 10 vê semelhanças entre uma foto de construção renascentista e o prédio da Santa Casa de Misericórdia, no Centro da Cidade:

Essa parte dessa varandazinha aqui, esses detalhes. Parecem as janelas da Santa Casa. (Colaboradora 10).

Pronto. É interessante que essa arquitetura romana ela é retomada pelo Renascimento, que o Renascimento significa o renascer da cultura clássica. E aí, na arquitetura você tem os elementos formais que vem no Renascimento, que é bem do período grego e romano. As colunas ditas clássicas, que estão presentes, ali se você ver naquela janela estão o arco presente e essa cúpula a gente tem alguns prédios aqui que já é do período Neoclássico. (Professor Albio).

Ou na fala da Colaboradora 1, quando relaciona o Barroco à Igreja do Patrocínio na Cidade de Fortaleza: *“Não sei nem como é que ela tá hoje. Ainda tem a configuração antiga? A Igreja do Patrocínio. Ela também tem umas característica assim... mas eu não sei como é que ficou”*. A mesma colaboradora, ao tratarmos da Semana de Arte Moderna de 1922, afirma: *“Engraçado, que a que mais chama a atenção, a maioria dos professores, por mais que gente tenha conhecimento das outras obras que são mais antigas, eu acho que essa parte da Semana de Arte Moderna, essas outras obras. Pra mim, pelo menos, é a que causa mais encantamento.”*

Explicamos como utilizar esses conteúdos durante o planejamento e execução das aulas de Arte na escola. Muitas vezes o professor tem medo dos conteúdos de História da Arte, mas não existe outro modo de formar sujeitos críticos por via da arte se não for situando-a em seu contexto de produção e difusão.

O encontro teve como suporte o texto *Roteiro de Introdução à História da Arte*, de autoria de José Albio Moreira de Sales, que expressava elementos da História da Arte no Ocidente, especificamente no Brasil.

Após o encontro, as professoras receberam a incumbência de elaborar um plano de aula de Arte, incluindo elementos de História da Arte, com suporte na Abordagem Triangular.

Foto 24 – Encontro de História da Arte



Foto: Gardner Arrais

8.5 TRANSVERSALIZANDO: PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DE AULAS DE ARTE NA ESCOLA

Este item traz o planejamento e a aplicação das aulas de Arte com cada uma das turmas das professores participantes da pesquisa. Cada aula está descrita em detalhes, com reflexões e fotografias dos momentos e produções. Em cada aula, usamos a Abordagem Triangular como metodologia.

As colaboradoras 6 e 10 não aplicaram aulas de Arte, pois são a Coordenadora e da Diretora da escola, que não possuem uma turma de alunos e mesmo tempo para planejar e aplicar as aulas. Em compensação, acompanharam algumas das aulas das outras colaboradoras e contribuíram de algum modo com elas, registrando, fotografando, observando, organizando, conseguindo material.

Todo o material que não foi conseguido pela escola (gestão, professoras e alunos) foi custeado por nós, pois seria dispendioso para as professoras arcarem com mais esse ônus.

Uma informação que obtivemos nos momentos de planejamento é de que não existe um horário específico para as aulas de Arte no calendário escolar, fato que nos incita ainda mais iniciativas como a que empreendemos aqui, de estimular e tentar constituir com a escola um espaço para a Arte.

As aulas estão mostrados, a seguir, na ordem em que foram executadas na escola.

8.5.1 Aula de papel machê com crianças do 4º ano – Colaboradora 9

Planejamos uma aula em que trabalharíamos a ideia de reaproveitamento de resíduos e a relação com o ambiente; depois inseriríamos as técnicas do campo da Arte, as formas, a modelagem, as texturas e o desenho.

A professora foi motivada pela curiosidade de saber como trabalhar a ideia de textura em uma produção bidimensional. Dissemos para ela que haviam diversas maneiras de fazê-lo, mas que a alternativa, com custo menor para a escola, seria o papel machê, pois era mais explícita a texturização. Daí surgiu a ideia de fazermos quadros de papel machê, considerando que, dentro do planejamento escolar, os conteúdos poderiam ser relacionados com reciclagem, reaproveitamento e meio ambiente, por via da Arte. Foi uma oportunidade de demonstrar, mesmo superficialmente, como se pode fazer interdisciplinaridade.

A técnica consistiu em produzir, sobre uma plataforma de MDF, de tamanho 30 x 40 cm, um quadro, modelado com papel machê, com formas e imagens livres. Para isso precisamos do MDF, do papel machê, tinta, pincel, cola, estopa e solvente para limpeza dos pincéis.

Antes de executarmos o plano de aula, decidimos experimentar a técnica para que a professora conhecesse e para sabermos se funcionaria com a quantidade de crianças da turma. Levamos todo o material, mas ainda não tínhamos conseguido o MDF, que serviria de plataforma para os quadros de papel machê. Para esta fase da experimentação utilizamos o papelão. Explicamos para a professora como fazer o papel machê, que pode ser de variadas maneiras.

Percebemos, quando iniciamos a prática de experimentação, que as maneiras com que ela iniciou eram bem simples, ainda muito coladas no real, muito figurativas. Concluimos que as crianças gostariam da proposta e que o processo e o resultado impactariam positivamente na educação estética das crianças.

Ao chegar a sala, dispusemos as cadeiras em semicírculo, juntamente com as crianças. Depois, colocamos uma plataforma de MDF em cada carteira e prendemos com fita crepe, para fazer uma moldura e evitar que as crianças ficassem circulando com seus trabalhos na sala. As crianças também ajudaram a passar as fitas nos quadros. Nesta aula, estavam 30 alunos. Em seguida, demos as boas vindas aos alunos, fomos apresentados, e depois começamos a explicar o trabalho.

Dissemos que deveriam pensar em uma imagem para colocar na tela, depois preencher partes da imagem com o papel machê. Explicamos que o papel machê é aquele que se pode reaproveitar, papel sulfite, papel jornal, papel higiênico e outros papéis; ele pode ser picotado, deixado de molho de um dia para o outro, com um pouquinho de água sanitária; no outro dia acrescenta-se mais água e passa no liquidificador para triturar; após isso, peneira-se para retirar o excesso de água até deixar bem seco; no momento da utilização deve-se misturar a cola, em quantidade suficiente para não ficar pregando na mão e de modo que, quando a cola secar, não desmanche a modelagem. Explicamos algumas técnicas de desenho, exemplificando com alguns métodos utilizados por artistas. Em seguida, pedimos que iniciassem e fomos passando de carteira em carteira para ver o que tinham pensado e dar uma ajuda para aqueles que têm mais dificuldade de iniciar, de se soltar, de criar.

Às vezes um sentimento mais difícil de equacionar, provenientes de experiências da vida mesma que vão se dando, impedem que a criança imprima sua marca no mundo e que explicita seu potencial criativo. Fomos explicando, discutindo com a professora que a Arte também tem essa função de ir buscar no inconsciente os acontecidos que tecem a teia do que somos hoje, com nossas expressões. E assim as crianças foram produzindo e nós aprendendo com elas a técnica e o olhar. Criança sabe fazer Arte.

Depois que todos já tinham imaginado o que iriam produzir, passamos com um balde onde estava o papel machê, em quantidade suficiente para a produção de

todos os alunos. Uns utilizaram mais, outros menos.

A dinâmica em uma sala com cerca de 30 alunos é muito agitada e exaustiva. São muitas demandas e solicitações ao mesmo tempo.

A cola foi colocada no papel machê, dentro do balde e misturada. Terminadas as modelagens, pedimos que deixassem secar para iniciar a pintura. As crianças ficam eufóricas quando veem a tinta. Elas adoram. Por que a escola não trabalha mais com elas, as tintas? O que isso tem a ver com a formação das professoras? Por que o medo de trabalhar com tinta? A professora ficou impressionada como conseguimos conter os meninos. Para isso fizemos alguns acordos com eles: lavar o pincel ao trocar a cor da tinta, evitar sujar a roupa, não mexer no trabalho do colega e concentrar-se no que está fazendo. Não precisamos gritar, apenas explicar. Aproveitamos para ensinar os resultados da mistura de cores.

A professora e eu fomos aprendendo também no processo, observando, executando, experimentando e perguntando.

Foram produzidas imagens criadas livremente pelos alunos. As imagens foram preenchidas com papel machê e depois pintadas com tinta acrílica de cores variadas. Todos os alunos produziram peças singulares. Alguns até tentam imitar outros, mas isso nunca funciona, pois cada um tem um repertório cognitivo, emocional e uma maneira de se expressar que os fazem singulares. Ao final limpamos as carteiras e a mesa e deixamos as produções em uma sala reservada para secar. A professora ficou muito satisfeita com o resultado. Pensamos em uma maneira de expor as produções na escola depois.

Fotos 25, 26, 27 e 28 – Aula de papel machê 4º ano





Foto: Gardner Arrais

8.5.2 Aula de música com crianças do 5º ano – Colaboradora 3

O primeiro passo desta etapa da pesquisa-ação foi nos encontrar com as professoras para estudar e planejar as aulas de Arte, a serem aplicadas com seus alunos. Ao nos encontrar com a Colaboradora 3, esta consultou em seu planejamento escolar quais conteúdos de Arte estavam sendo explorados naquele período. Para isso consultou também o livro didático. Ela verificou que estava trabalhando a linguagem da música. Imediatamente, pensamos na confecção de instrumentos musicais com sucata (materiais reaproveitados) e um trabalho de sensibilização. Conversamos um pouco sobre a ideia, fizemos uma lista prévia dos materiais necessários, que ela passou para que os alunos pudessem ir juntando para a aula, uma maneira que encontramos de eles participarem. Marcamos, então, de nos encontrar na semana seguinte para fecharmos o planejamento e combinar os detalhes da aula.

A professora pediu que as crianças trouxessem tampinhas, garrafas, latinhas, canos, pregos, chaves e todo tipo de material que imaginassem que produz som. O restante do material, como fita, cola, prego, martelo, alicate, arame e uma série de materiais reaproveitados foi conseguido por nós.

No segundo momento do planejamento a professora mostrou o livro didático utilizado no ensino de Arte na escola. Pensamos, para a contextualização, em explicar os conceitos de timbre, altura, notas etc., ou seja, alguns elementos da música e trabalhar os diferentes estilos, por meio da audição, identificação e nomeação de instrumentos musicais, bem como as diferenças entre eles, além de

sons do cotidiano.

A aula iniciou-se às nove horas. Fizemos um trabalho diferente do que havia sido planejado. Os estudantes trouxeram bastantes materiais: canos, cabos de vassoura, latinhas de refrigerante, tampinhas de garrafa, prego etc. Levamos o restante do material. A escola emprestou uma pistola de cola quente, pois a que tínhamos não funcionou. Iniciamos com breve apresentação para os alunos nos conhecerem. Em seguida, introduzimos os conteúdos a serem trabalhados na manhã: sensibilização musical e construção de instrumentos musicais, dividida em três momentos. O primeiro consistiu em saber que instrumentos eles conheciam e como funcionavam. Então, fizemos um jogo, colocamos quatro músicas para eles ouvirem, adivinharem qual o ritmo e que instrumentos estavam tocando naquela música. Começamos com uma música de Zeca Pagodinho, um samba, que eles disseram com facilidade, por ser popular, inclusive acertaram a maioria dos instrumentos. A segunda música foi de Caetano Veloso, uma bossa, a qual eles chamaram de pop e MPB. A terceira música foi de Zizi Possi, que eles disseram ser MPB e brega. A quarta música foi um canto gregoriano, que eles chamaram de Ópera.

Quando as músicas foram colocadas para que as crianças ouvissem e identificassem os estilos musicais, me surpreendi, pois alguns alunos conheciam estilos não muito populares. Fez-me refletir sobre o repertório musical ao qual nos acostumamos, ou não. Muitas vezes por falta de tempo, oportunidade, dinheiro e a própria acomodação deixamos de conhecer e curtir belíssimas obras musicais e acabamos, mesmo sem perceber, absorvendo o que a mídia nos oferece. (Colaboradora 3).

Nesse jogo de adivinhação e escuta sensível fomos explicando os estilos musicais, os instrumentos e alguns elementos das composições.

Em seguida, no segundo momento da aula, pedimos que eles dissessem, cada grupo, uma palavra para que compusessemos uma letra a ser musicada. Anotamos as palavras no quadro e, enquanto executávamos o terceiro momento, compunhamos a letra. O terceiro momento foi o de confecção dos instrumentos musicais utilizando sucata. A professora ficou preocupada com o incômodo causado pelo barulho aos professores das outras salas.

Mais um desafio de fazer arte na escola, pois ainda se tem em mente que o fazer é uma brincadeira menos importante do que as ações de outras disciplinas. Os meninos se divertiram muito; foi “aquela” bagunça, mas todos confeccionaram

instrumentos e participaram ativamente da aula.

No final, pela exiguidade do tempo, pedimos que eles anotassem a letra composta para musicarem em casa. Infelizmente as imagens do encontro foram perdidas.

8.5.3 Aula de escultura com papel machê com crianças do 2º ano – Colaboradora 5

Partindo da curiosidade da professora, em discussões sobre as experiências anteriores, a respeito das diferenças entre uma Arte bidimensional e uma tridimensional, decidimos elaborar uma atividade em que iniciáramos com explicação sobre a diferença entre as duas para as crianças, de modo simples e levando imagens para exemplificar. Após isso produziríamos esculturas em papel machê, por se tratar de um material mais simples e de menor custo.

Explicamos para as crianças as diferenças entre o bidimensional e o tridimensional, dizendo que a escultura é moldar o pensamento no material, no caso o papel machê, é dar forma ao material de acordo com a nossa criatividade. Além disso, explicamos a ideia do reaproveitamento do papel e a relação com o meio ambiente. Falamos também do processo de criação de alguns artistas.

A aula aconteceu de 13 às 16 horas. Organizamos as carteiras em semicírculo, de modo que pudéssemos atender melhor a todos os alunos na distribuição de materiais. Iniciamos com uma breve apresentação para que os alunos nos conhecessem e, em seguida, explicamos como seria a aula. Explicamos todo o processo de confecção do papel machê e que ele é uma maneira de reaproveitar o papel. Conversamos sobre algumas noções de escultura, modelagem e pintura com os alunos e iniciamos o processo. A professora também fez uma escultura.

As bases da escultura foram de MDF, mas faltou arame para dar maior sustentação aos trabalhos, mas saíram trabalhos interessantes – paisagens, pessoas, carros e outros objetos foram reproduzidos. As crianças ficavam o tempo todo perguntando como modelar e fomos sugerindo modos de fazer e contando algumas histórias de artistas que trabalham com escultura. Do mesmo modo que os quadros de papel machê, pedimos aos alunos que esperassem a escultura secar um

pouco para depois pintar.

Fotos 29, 30 e 31 – Aula de escultura com papel machê 2º ano

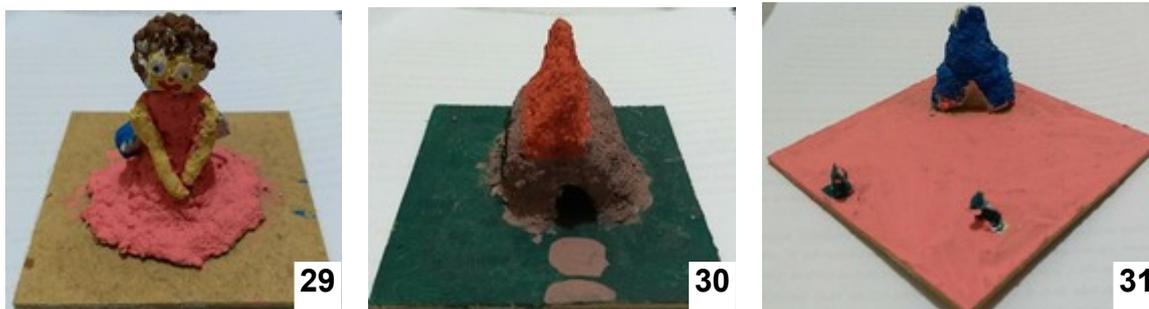


Foto: Gardner Arrais

8.5.4 Aula de retrato com crianças do 2º ano – Colaboradora 4

O planejamento da aula foi feito em um dos percursos de ida e volta da visita ao Espaço Cultural da UNIFOR. A ideia desta aula foi trabalhar algumas noções de retrato, desenho e pintura. Além disso, os aspectos intersubjetivos de reconhecimento e retratação das características fisionômicas dos colegas, pois foi solicitado que, em dupla uns desenhassem o busto dos outros. A aula aconteceu pela manhã. Cerca de 25 alunos participaram.

Dispusemos meias folhas de papel couché sobre a carteira de cada um dos alunos e pregamos com fita crepe, fazendo uma moldura de cerca de um centímetro de margem, para evitar que a tinta ultrapassasse os limites do papel. Explicamos que as características do colega deveriam ser observadas em detalhe, enfatizando os traços mais singulares (cabelo, orelha, sobancelha, olhos etc.). Mostramos como podem ser feitos os rostos, mais longos, redondos, ovais, quadrados etc. Em seguida, os estudantes começaram a desenhar a lápis para depois pintar. Distribuimos a tinta, pincéis, estopa e copos com água para lavar os pincéis.

Neste dia, tínhamos duas professoras em sala. Uma delas ficou em dupla com uma das alunas. Mostramos para todos o que era um busto e que muitos pintores fizeram retratos e bustos. Saíram muitas produções expressivas.

Neste trabalho, o que é mais interessante de perceber são os alunos e professoras vendo os detalhes dos rostos e as distintas maneiras de representar, reconhecendo as características que identificam os colegas.

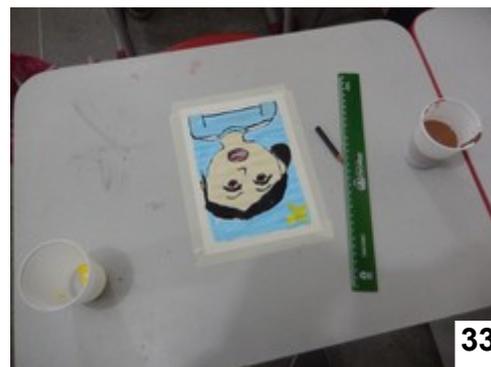
Fotos 32, 33, 34 e 35 – Aula de retrato 2º ano

Foto: Gardner Arrais

8.5.5 Aula de abstrato com crianças do 2º ano – Colaboradora 11

Às vezes as pessoas duvidam que crianças com idade entre oito e nove consigam entender e produzir uma pintura abstrata. Tudo depende de como explicamos as características de uma pintura abstrata. O ideal é mostrar exemplos e dizer que o abstrato é aquilo que não faz parte da nossa realidade material. Claro que é uma explicação superficial, mas que leva os meninos e meninas a utilizarem seu potencial criador além dos limites do descritivo, do literal, do figurativo. Dissemos o que eles não poderiam fazer (rostos, pessoas, paisagens etc.). Pedimos que abusassem da expressividade nas cores, nas formas geométricas, nas sobreposições, nos movimentos. Em seguida, colamos sobre as carteiras, formando uma moldura com fita crepe, meia folha de papel couchê. Este tipo de papel é brilhoso e liso, o que proporciona um efeito final mais límpido e o pincel desliza

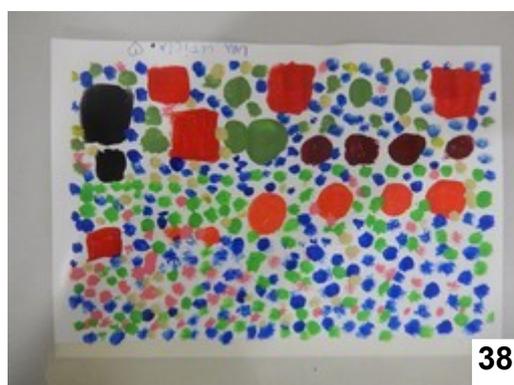
melhor.

Uma das crianças pediu para pintar o *Abaporu*, de Tarsila do Amaral. Deixamos para observar a sua capacidade de recriação, embora não fosse essa a proposta da atividade. Que lindo ficou a pintura dela! Expressão única e diferente do original.

O trabalho das crianças com o abstrato ficou fantástico. O resultado superou as expectativas, pois as crianças conseguiram combinações de cores e expressões singulares e belas.

Todo o processo foi acompanhado por nós e pela professora da turma. Fomos dialogando com as crianças, explicando e questionando.

Fotos 36, 37, 38 e 39 – Aula de abstrato 2º ano



Fotos: Gardner Arrais

8.5.6 Aula de mosaico com crianças do 3º ano – Colaboradora 7

O planejamento desta foi o mais demorado, pois não conseguíamos fechar o que queríamos fazer com as crianças. A professora estava muito sensibilizada com

a obra de Beatriz Milhazes, que viu na visita ao Espaço Cultural da UNIFOR, e queria muito trabalhar com os meninos algo parecido. Pensamos em vários materiais que pudessem ser utilizados para fazer releitura da obra dela, de modo que ficasse menos dispendioso, mas com uma certa qualidade. Ao mesmo tempo, a colaboradora estava montando uma apresentação teatral para a acolhida – que são momentos no início do dia, no palco da escola, para todos os alunos e professores da escola – sobre os animais. Daí pensou em fazer grandes painéis com as crianças para compor o cenário da apresentação. Foi aí que pensamos em fazer grandes painéis utilizando a técnica de mosaico, que se assemelha ao estilo de Beatriz Milhazes.

A professora ficou de pesquisar sobre a artista e a técnica e nós de comprar o material. Alguns dias depois, decidimos que a produção não comporia a apresentação teatral, mas a aula continuaria a mesma.

A turma do 3º ano era pouco numerosa, por isso conseguimos fazer um trabalho melhor, mais organizado. Comprei TNT branco para servir de base e EVA de cores e tonalidades variadas, cola para EVA e tesouras. Dividimos os alunos em grupo de quatro, em que cada um ficou com um painel para fazer em conjunto.

Antes de iniciarmos a confecção, passamos um vídeo sobre a Beatriz Milhazes e alguns quadros dela e fomos explicando, conversando com os alunos, perguntando o que identificavam, o que achavam, que relações faziam, quais as curiosidades etc.

Dois alunos com dificuldades de interação surpreenderam a professora, pois participaram ativamente da dinâmica e produziram trabalhos muito interessantes. No mosaico, consegue-se perceber aquele aluno mais detalhista, aquele mais criativo, que consegue fazer montagens mais surpreendentes e aqueles que têm dificuldade em concentrar-se e fazer um trabalho mais caprichado.

Fotos 40, 41 e 42 – Aula de mosaico 3º ano



Fotos: Gardner Arrais

8.5.7 Aula de teatro de sombras com crianças do 1º ano – Colaboradora 1

Esta aula foi planejada com bastante antecedência, discutida, e a professora, como estava muito entusiasmada com a ideia, planejou tudo por escrito. O objetivo da aula foi compreender os aspectos que envolvem a linguagem teatral, especificamente o teatro de sombras.

Ao chegarmos neste dia, a professora já estava em sala. Escrevemos na lousa o título **TEATRO DE SOMBRAS** e perguntamos às crianças o que elas achavam que seria. Após discutirmos com os alunos, mostramos dois vídeos sobre o teatro de sombras, um utilizando a dança e a expressão corporal na formação das imagens; outro vídeo e peça – *Amor de Rato* – com fantoches, utilizando a música *Rato*, do grupo Palavra Cantada e, para finalizar, o conto *Os três porquinhos*, também utilizando fantoches, que foi a proposta da atividade a ser desenvolvida pelas crianças.

Fizemos breve conversa sobre as características, bem como semelhanças e

diferenças dos vídeos apresentados. Separamos a turma em grupos de quatro ou cinco crianças (de acordo com a história escolhida) para encenarem as peças. Foi orientado que cada grupo definisse os papéis. Após definidos os papéis, construídos os personagens, montada a tenda e realizado o ensaio, as crianças apresentaram as histórias. Foram mostradas as seguintes histórias: Chapeuzinho Vermelho, Ovelhinha Vermelha, Os Três Porquinhos, Rato do Campo e Rato da Cidade e A Lebre e a Tartaruga.

O material utilizado foi o livro do PAIC, cartolina dupla-face, para montar os personagens e cenários, palitos de churrasco, biombo feito de caixa e TNT, refletor, caixa de som e microfone. O refletor e o biombo foram doados à escola.

Uma cena me chamou a atenção: uma aluna que apresenta dificuldades de aprendizagem conseguiu, após o professor Gardner ensinar, reproduzir a imagem perfeitamente com suas mãozinhas. Aquela cena me fez perceber como a arte pode propiciar momentos significativos de aprendizagem. Mais uma vez a formação me permitiu repensar a didática: como ensino? Para que ensino? Para quem ensino? Por que ensino? Repensar a minha prática, refletir sobre ela e transformar a realidade é função de todo e qualquer processo formativo. Certamente, esse momento é mérito desse processo de formação [...] (Colaboradora 1).

Foi proposto antes da encenação que as crianças colocassem as mãos para entenderem como funcionavam as sombras, os movimentos. Foi uma bagunça! As crianças imitavam bichos, plantas e pessoas. A professora ficou apavorada, pensando que as crianças não voltariam aos seus lugares. É preciso que criemos espaços de autonomia, de expressão livre das crianças. Eles “curtiram” o momento, brincaram com as sombras e foram descobrindo, ensinando e aprendendo com os colegas as formas e outras imagens/sombras.

Fotos 43 e 44 – Aula de teatro de sombras 1º ano



Fotos: Gardner Arrais

8.5.8 Aula de aquarela com crianças do 1º ano – Colaboradora 2

Ensinar Arte para crianças pequenas de 1º ano, com seis anos de idade, traz um pouco de insegurança.

Contar história da arte nem sempre parece fácil. Questiono-me sobre o que é relevante. O que será compreendido por eles? E na maioria das vezes apresentamos superficialmente algo sobre determinado pintor, escultor ou outro artista e trabalhamos a releitura ou a pintura. (Colaboradora 2)

As crianças precisam sentir vontade de conhecer, observar. Ter curiosidade de buscar a compreensão do conhecimento sobre a Arte, e nós temos o papel fundamental de despertar o interesse delas.

A aula de aquarela foi motivada por uma conversa durante o planejamento com a professora. Ela perguntava sobre a Abordagem Triangular, como funcionava e eu fui explicando cada passo. Ela sugeriu que fizéssemos um trabalho tomando como referência a produção de Tarsila do Amaral, porque, para ela, as cores pareciam mais simples e variadas. Como havíamos visitado a exposição Coleção Airton Queiroz, que tinha obras de Tarsila, aquilo inspirou a professora.

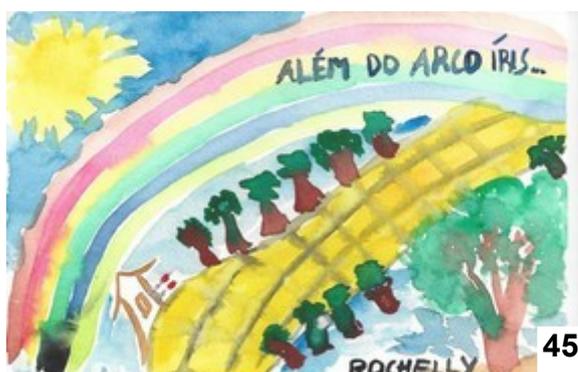
Sugerimos então a técnica da aquarela, a fim de conseguir uma aproximação maior com as cores utilizadas pela Artista. A professora trouxe um vídeo sobre a Artista e sua obra – *Traçando Arte – Tarsila do Amaral*, que atraiu a atenção das crianças e elas entenderam um pouco de História da Arte e da Estética. O vídeo tem como personagens duas traças que vivem em um museu e ficam explorando as obras de arte. Um deles é bem engraçado e o outro é mais intelectual e, na conversa dos dois, vão surgindo as informações sobre Arte, acompanhadas das imagens que aparecem nas tomadas de cena.

Em seguida pedimos que as crianças ficassem em grupos de quatro e distribuímos o material da aquarela. Antes explicamos como funcionava a técnica, exemplificando com artistas que a usavam.

Destaque para a lousa digital, disponibilizada pela escola, um equipamento que permite ao professor explorar as mídias junto ao conteúdo da aula.

Os alunos produziram, na sua maioria, paisagens, tomando como referência as obras de Tarsila. O material – pincéis, papel para aquarela e tinta. A professora depois fez outro trabalho. Perdeu o medo de explorar o trabalho com tinta e papel, o que antes receava.

Fotos 45, 46, 47, 48 e 49 – Aula de aquarela 1º ano



45



46



47



48



49

Fotos: Gardner Arrais

8.5.9 Aula de teatro na Educação Infantil – Colaboradora 8

Esta aula, a última, foi uma das mais interessantes para nós, pois temos pouquíssima experiência na Educação Infantil. O desafio do planejamento era adaptar a linguagem do teatro para as crianças de quatro e cinco anos, pois a professora desde o início da pesquisa solicitava esta experiência, queria aprender e aplicar com os alunos. Lembramos do livro *Jogos Teatrais*, de Viola Spolin (2014), que elaborou jogos para cada elemento do teatro.

Decidimos, então, fazer alguns jogos propostos no livro, mais voltados para aquecimento e imitação. Depois, brincamos com um baú de teatro. Para montar o baú, pensamos em peças para figurino, que pudessem servir de mote para as crianças inventarem histórias. Compramos um grande baú de palha no Mercado Central, em Fortaleza, e pedimos, nós e a professora, doações de objetos que servissem de figurino.

No dia da aula, abrimos um grande círculo com as cadeiras, entramos com o baú na sala – as crianças ficaram inquietas, com muita vontade de saber o que continha. Em seguida, iniciamos com eles alguns jogos teatrais, com exercícios de aquecimento, alongamento e depois exercícios de imitação. Eles se divertiram muito. Depois sentamos e explicamos, fazendo perguntas, alguns elementos do teatro. Contamos uma história e, no final, fomos ao baú. Cada um escolheu o seu figurino; alguns trocaram e depois cada fez uma apresentação do seu figurino para os colegas. Tudo em clima de muita diversão.

Explicamos para a professora que não se deve pensar no resultado, no produto, mas no processo, no que eles podem assimilar da linguagem da arte para o desenvolvimento do potencial criativo. O Teatro na Educação Infantil não é uma disciplina, com teores, mas uma maneira de sensibilização e de ludicidade.

O baú de teatro foi doado à escola para circular nas salas e ser alimentado com outros objetos.

Fotos 50, 51 e 52 – Aula de teatro na Educação Infantil





Fotos: Gardner Arrais

8.5.10 Acolhidas

Além das aulas de Arte em sala, com cada uma das turmas das professoras, colaboramos na montagem de três acolhidas. Estas são momentos que objetivam dar as boas-vindas aos alunos pela manhã, quando chegam à escola. Cada professora ou grupo fica responsável por elaborar algo para a acolhida das crianças e pais de alunos.

A primeira acolhida foi a narrativa reinventada da história clássica de João e Maria, dos Irmãos Grimm. A acolhida foi composta da narração da história pelas crianças em interação com a plateia. Eles faziam perguntas no final da história para saber quem prestou atenção. Além disso, tinha um varal de poesias criadas pelas crianças.

Fotos 53 e 54 – Acolhida 1



Fotos: Gardner Arrais

A segunda acolhida foi resultante dos trabalhos de Arte produzidos em sala de aula com as professoras. Foi composta de uma narrativa de um artista que, em seu ateliê, começava a perceber o movimento das obras, que ele achava serem estáticas. O ateliê tinha esculturas representadas pelas crianças que começavam a se movimentar, para dar a ideia do movimento no trabalho artístico. A ideia foi motivada por uma pergunta feita durante a aplicação do questionário de leitura de obra de arte, no sistema *Image Watching*, na exposição Coleção Airton Queiroz: como vou descrever movimento numa obra que está parada? Explicamos onde se percebia o movimento, que era representação.

Além da história narrada em uma cena muda, o que criou uma estética muito interessante, as professoras prepararam um vídeo, que só soubemos no momento da acolhida, com os momentos do trabalho com Arte na escola. Aquilo nos motivou a continuar. Os trabalhos produzidos pelos alunos nas aulas de Arte compuseram o cenário.

Fotos 55 e 56 – Acolhida 2



Fotos: Gardner Arrais

A última acolhida a que assistimos, mas da qual não participamos da organização, foi composta de um musical sobre os animais. As crianças narravam uma história e coreografaram uma música que tocava ao fundo. Também foi muito interessante.

A nossa interferência nas duas primeiras acolhidas foi muito pouca, mas decidimos mostrar por que esses momentos foram resultantes também do estímulo à Arte na escola.

Fotos 57 e 58 – Acolhida 3



Fotos: Gardner Arrais

9 CAMINHOS DA PESQUISA-AÇÃO: DIFICULDADES, CONQUISTAS E CONTINUIDADES

O uso da pesquisa-ação como metodologia em um Curso de Doutorado, com tempo delimitado, é um desafio. Este capítulo exprime dificuldades, conquistas e continuidades de um processo de ação que durou quase um ano e de uma investigação que demorou quase quatro. Acrescentemos aos desafios impostos pelo método o fato de a pesquisa-ação ter sido realizada em uma escola pública municipal, com professoras, portanto, *locus* e sujeitos que conformam um objeto de estudo de alta complexidade.

Para um melhor entendimento, pelo leitor, deste relatório/tese, e a fim de tentar resumir em poucas páginas alguns resultados do empreendimento, já demonstrados anteriormente, é que apresentamos a seguir os caminhos da pesquisa-ação.

Dificuldades

- A pesquisa-ação contou com a colaboração de 11 professoras, um número bastante expressivo, considerando o quantitativo total de docentes da escola e todo o volume de dados gerados e analisados. Geralmente, as pesquisas deste tipo possuem bem menos integrantes. A primeira dificuldade no decorrer do processo diz respeito à rotatividade dos professores nas escolas do Município e aos afastamentos por motivos diversos. Durante o período da realização da formação, uma professora saiu para coordenar outra escola; a diretora assumiu outra escola; uma professora afastou-se por motivo de doença; e uma outra saiu para lecionar em outra instituição. Este fator afeta sobremaneira a continuidade das ações.
- As investigações que utilizam o método da pesquisa-ação, em geral, têm suas ações executadas em um período de dois anos ou mais. Constatamos, nesta investigação, que um ano não foi suficiente. Para que possamos de fato promover o fechamento da formação, faltam apenas mais duas ações, que são: a exposição das produções dos alunos nas aulas de Arte planejadas e executadas com as professoras e a discussão do relatório final com elas

(estamos agendando para depois da defesa da tese, no primeiro semestre de 2018).

- Considerando a interlocução de ação e reflexão e teoria e prática, o tempo de formação de um ano demonstrou ser insuficiente. Também ficou claro para nós que a formação inicial não prepara de modo satisfatório o pedagogo para o ensino de Arte na escola. As lacunas da formação são extensas e a área de Arte exige muito estudo e prática, bem como experiências estéticas de apreciação como as que empreendemos.
- A escola está longe de oferecer uma estrutura ideal para a realização de uma pesquisa do tipo interventiva. Faltam materiais para o desenvolvimento das atividades de Arte e não há espaços adequados para tal.
- A pesquisa-ação possui caráter coletivo e exige uma gestão das ações de modo participativo e colaborativo. A escolha em promover a Educação Estética de 11 professoras em serviço nos levou a refletir sobre a delimitação do número de sujeitos. Foi desafiante juntar o grupo para os momentos de reflexão e os subgrupos para ações.
- A ideia de uma formação fora dos locais institucionalmente reconhecidos como responsáveis por tal tarefa, como a escola e a universidade, foi desafiante, pois exigiu um gerenciamento exaustivo para conciliar as agendas da escola, das professoras e nossa. Acrescentemos a isso o dispêndio de tempo e as despesas. Além disso, outra dificuldade encontrada foi o fato de termos de convencer as pessoas de que a formação estética fora da escola é necessária para a formação do professor que ensina Arte.
- É difícil mensurar todos os resultados e impactos da pesquisa-ação na vida das professoras e da escola. Essa é uma característica da busca de teor qualitativo, mas a pesquisa-ação exige com maior veemência um continuum de recursividade, avaliação e reflexão, a fim de apreender as mudanças ocorridas na prática profissional e na vida das professoras.

Conquistas

- A equipe (pesquisador e professoras) conseguiu interagir e realizar reflexões e ações no âmbito da escola e fora dela, capazes de modificar de algum

modo a realidade, especialmente, a formação dos sujeitos para a apreciação e para o ensino de Arte.

- A abordagem colaborativa de intervenção na formação e na prática das professoras mostrou-se como ideal para contextos complexos como este, que exigem tempo e reflexão, bem como experimentação.
- Os problemas, as ações e as conseqüentes mudanças exigem a significação dos sujeitos. Em cada experiência empreendida as professoras estavam presentes. A pesquisa-ação, nesse sentido, contribui para a efetivação do caráter democrático e participativo da Educação, em concordância com o que preconizam as normas brasileiras.
- Sentimos que nossa organização da proposta conseguiu motivar as professoras e garantir a sua participação. E que essa participação foi um estímulo para que pudéssemos exercer a criatividade na busca de instrumentos, métodos e materiais suficientes para a realização das ações.
- Através da pesquisa-ação foi possível realizar uma formação partindo das necessidades dos docentes, bem como, foi possível a identificação de outras necessidades durante o processo, que foram contempladas.

Continuidades

- A pesquisa-ação prevê a continuidade até que se torne hábito aquilo que foi experienciado ou até que a realidade seja modificada. Uma das ações previstas ainda como parte desta pesquisa é a apreciação e reflexão sobre este relatório final, para reforçar o caráter participativo e ampliar as possibilidades de reflexão sobre o processo por parte dos participantes.
- Outra ação de continuidade é a organização de exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos, a fim de estimular as Artes na escola.
- Insistiremos, ainda, na criação de um espaço físico delimitado para as Artes visuais na escola, a exemplo de um ateliê ou laboratório de Arte, onde os professores e alunos poderão experimentar novos modos de pensar, fazer e sentir a Arte.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais, retomamos os pressupostos de nosso trabalho, que tem por base uma proposta de Educação Estética de professoras da Educação Básica em exercício. O pressuposto básico é que a formação humana exige que se considere a dimensão do sensível, e esta envolve aspectos lúdicos e práticas culturais e artísticas. Nesse sentido as ações de formação de professores deve privilegiar distintas dimensões do sentir, considerando esses sujeitos, nas relações com os objetos e com o mundo, especialmente no que diz respeito à cultura artística.

Nesta pesquisa-ação, reafirmamos o que já está definido em lei, porém algumas vezes é ignorado pelos cursos de formação de professores e pelas gestões escolares: Arte é área de conhecimento, com conteúdos, metodologias e materiais próprios e como disciplina escolar. Portanto, o ensino de Arte tem que ser garantido no currículo e nos espaços da escola, a exemplo do que já ocorre com as demais disciplinas. Por este motivo, requer uma formação específica, de modo que os professores se apropriem do discurso desta área de conhecimento, de seus métodos, conteúdos e instrumentos. Além disso, considerando que, em nossa cultura escolar e não escolar, a apropriação dos bens artístico-culturais é ainda incipiente, é que foram propostas experiências estéticas com este patrimônio, que encaminham as professoras a um nível de reflexividade maior e alimentaram o repertório delas sobre as Artes, bem como tocaram em dimensões do sensível adormecidas.

A ideia de uma formação estética de professoras não é tarefa simples, considerando a falta de entendimento do que sejam a Educação pela Arte e sua importância, a falta de tempo e as dificuldades apontadas por elas de reservarem momentos específicos para experiências de visita, apreciação da arte e vivências de experiências outras. O utilitarismo tem encaminhado as professoras para o cumprimento de tarefas burocráticas e burocratizantes, que as impedem de perceber a importância de sua função ante a formação de seus alunos.

Feitas estas considerações, passamos às reflexões finais que queremos destacar:

As ações propostas tocaram em três dimensões da formação das

professoras: a profissional, a institucional e a pessoal. A dimensão profissional foi desenvolvida nas experiências de visitação, oportunidade em que as professoras educaram o olhar por via da apreciação, alimentaram os seus repertórios de imagens, compreenderam melhor a História da Arte, exploraram os elementos essenciais das Artes visuais, vivenciaram exercícios de teatro – quando pensaram o seu papel de professoras e quando refletiram e experienciaram a linguagem teatral, com seus elementos artísticos básicos (texto, personagens, cena etc.), ao realizarem os planejamentos e aplicações de aulas de Arte com seus alunos, ao inserirem as Artes nas acolhidas das crianças e ao estudarem e refletirem sobre a Arte e seu ensino.

A dimensão institucional foi afetada positivamente, pois todas as experiências refletem diretamente na prática das professoras e, conseqüentemente, modificam de algum modo a dinâmica da escola, principalmente no que concerne ao ensino de Arte. Além disso, a integração do grupo nos momentos de ação-reflexão modificam positivamente as relações, pois as professoras puderam escutar umas às outras, trabalharam e pensaram juntas, sob a mediação das Artes. A terceira dimensão mobilizada foi a pessoal.

A Arte tem a força de modificar o sujeito de modo singular, desde que este esteja entregue à experiência de maneira integral. Sob essa óptica, consideramos os relatos e reflexões em relação aos distintos aspectos de suas vidas pessoais que se interligam à profissão. Considerando a última dimensão da mais alta importância, pois afeta diretamente a atuação profissional de todos os professores e é muito pouco explorada na formação. Um exemplo de experiência que mobilizou a dimensão pessoal de modo mais direto foram os exercícios de teatro, oportunidade em que falamos de nossos cotidianos, desejos, angústias, expectativas e sonhos.

A visitação tornou-se, com efeito, um dos eixos centrais da pesquisa-ação, pois entendemos que existia uma necessidade de conhecimento dos espaços de propagação da Arte, com apoio no diagnóstico realizado, e vislumbramos no Espaço Cultural da UNIFOR e no Centro Histórico de Fortaleza locais apropriados para a vivência de experiências com o patrimônio artístico-cultural. O primeiro, por sua estrutura e acervo qualificados e o segundo por ser um espaço que ronda as lembranças da infância das professoras, portanto, um lugar que as afeta, que tem sentido para elas e que fez com que entendessem a importância do patrimônio e da

Arte para a formação, pois aquilo fazia tanto sentido que ficou marcado indelevelmente em suas memórias.

Outro eixo central deste trabalho é a imagem, tanto as mentais, quanto as perceptíveis e as imagens como representações. Esta última toma um vulto maior, pois é o objeto mais direto do ensino de Arte, concretizada em quadros, gravuras, cenas etc. O espectro das imagens mentais, no entanto, teve grande importância para esta pesquisa-ação, pois o movimento de ação-reflexão-ação começa no pensamento e retorna a ele com uma nova roupagem. Todas as experiências propostas e vivenciadas passam pelas imagens de pensamento, pois, para ser sujeito da ação, é preciso pensar sobre, planejar e constituir conhecimento novo. As imagens perceptíveis são os objetos que medeiam a nossa relação com o mundo, portanto existem, mesmo que os não percebamos.

Além disso, advogamos em defesa do uso de imagens nas aulas de Arte, seguindo a tese do movimento de Arte-Educação, defendida por Ana Mae Barbosa e outros autores. Essa ideia perpassou toda a pesquisa-ação, mas, principalmente, ocorreu nos momentos de planejamento e aplicação de aulas, em que as professoras puderam perceber, mediante a Abordagem Triangular, a importância da utilização da imagem no ensino das Artes visuais. Algumas professoras já utilizavam imagens de referência e até mesmo elemento de História da Arte em suas aulas. A maioria, no entanto, estava presa ao fazer artístico e à reprodução de imagens.

O preconceito das professoras sobre os alunos, quanto à incapacidade de assimilação da Arte por eles, em parte foi superado. Havia uma desconfiança sobre se eles conseguiriam aprender conteúdos como os de História da Arte, as técnicas, os estilos e as formas de expressarem por via das artes. Isso está expresso em suas experiências com o planejamento e execução das aulas na pesquisa-ação e depois.

A intenção de inserir a imagem no ensino de Arte, por intermédio da Abordagem Triangular, parece estar em exercício entre as professoras. Uma delas nos enviou mensagem mostrando uma aula que fez utilizando como referência as obras de Tarsila do Amaral. Demonstrou ter cumprido os três passos da abordagem e ainda a apropriação da técnica de aquarela, que passou para seus alunos.

O repertório de imagens das professoras foi alimentado com as experiências de visitaçao ao Espaço Cultural da UNIFOR e ao Centro Histórico de Fortaleza, no encontro de História da Arte – oportunidade em que fizemos um percurso pelas

produções desde a Pré-História até os dias atuais, do mundo, do Brasil e do Ceará –, no encontro de Teatro, no Varal de Imagens e nas Cenas do Cotidiano, nas pesquisas para planejamento das aulas de Arte com os alunos e em experiências que as professoras vivenciaram fora da escola e anotaram em seus diários de campo, como peças de teatro, cinema, espetáculos, aulas de dança etc. Estas últimas experiências não estão relatadas neste trabalho, mas constituem experiências importantes na Educação Estética delas, pois muitas foram estimuladas por esta pesquisa-ação.

Considerada um dos passos importantes da Proposta Triangular para a apropriação integral da produção artística, a contextualização foi abordada com o grupo em dois aspectos principais: o da aproximação da produção artística com o sujeito, por via da exploração de elementos aproximativos das imagens de referência que as professoras já possuíam; e a inserção de informações sobre História da Arte nas aulas. O grupo explorou estes aspectos nas visitas, no encontro de História da Arte e no planejamento e aplicação das aulas com os alunos. A informação histórica sobre as Artes serve não apenas ao crescimento individual do sujeito, mas também para a sua vida profissional, considerando que os elementos das Artes estão no cotidiano, incluindo o profissional.

A pesquisa-ação empreendida cumpriu a tarefa de mediação cultural, pois mostrou às professoras o caminho para a apropriação de elementos da sua cultura, que pareciam, em seus imaginários, não lhes pertencem. É fato que uma apropriação mais intensa e profunda demoraria mais tempo do que o aplicado às ações desta investigação. A intenção, no entanto, foi de estimular a visita e a reflexão sobre as artes e seu contributo para a Educação Estética das professoras, bem como prepará-las para o ensino de Arte.

O patrimônio artístico-cultural constituiu o terceiro eixo principal da pesquisa-ação. A abordagem da produção artística como patrimônio nas ações realizadas, teve o objetivo de estimular o sentimento de apropriação de algo que muitas vezes não faz parte da cultura popular e o sentimento de pertencimento, que passa pelo entendimento de que aqueles objetos, mesmo sendo de propriedade privada são produto de uma cultura e, portanto, pertencem a todos os que fazem parte dela, como bens importantes para entender a própria história e a de determinados grupos. Esta concepção foi mais explicitada nas experiências de visita, em especial ao

Centro Histórico de Fortaleza, pois o patrimônio ali explorado possuía uma relação intrínseca com a vida das professoras, principalmente na infância. Elas conseguiram atribuir sentido à experiência em apoio em suas referências de visita aos espaços na infância e inseriram os novos elementos que se foram constituindo no tempo. Entenderam, então, os elementos estéticos e históricos que constituem os espaços visitados e o conjunto deles.

O encontro de teatro foi muito profícuo, pois o grupo teve a oportunidade de partilhar, mediante a representação e de exercícios teatrais, aspectos da vida pessoal e profissional, que pareciam estar intocados e não partilhados. As professoras aproximaram-se, pois puderam entender um pouco mais dos comportamentos, expectativas, frustrações, sonhos e cotidiano de cada uma. O corpo, tão enrijecido pela profissão docente, foi explorado nos exercícios elas trouxeram a percepção dos limites e possibilidades de cada uma, bem como foram elaboradas reflexões sobre o corpo na educação da infância. Além disso, apropriaram-se de elementos da linguagem teatral, conquista que foi aplicada por duas professoras em suas aulas: uma na Educação Infantil (infantil V) e outra no Ensino Fundamental, na acolhida.

Na dinâmica das acolhidas, que já era um quefazer da escola, conseguimos encontrar um lugar para a expressão artística das professoras e das crianças. Lançamos a ideia de inserir ao máximo a Arte nesses momentos e as professoras vem fazendo isso, como demonstrado anteriormente.

Após o ciclo de ações, é perceptível maior segurança das professoras em abordar as temáticas da Arte, de inserirem as Artes em seus afazeres e de aplicarem aulas com suas crianças. Muitas delas realizaram aulas de Arte e nos contaram do processo, demonstrando a apropriação de muitos dos elementos trabalhados na pesquisa-ação.

No confronto entre os saberes da formação recebida e a prática em sala de aula, as professoras puderam estabelecer o que Marli André (1995) denomina *didática prática*, ou seja, uma didática mais próxima da realidade dos alunos da escola pública.

Por meio da pesquisa-ação, percebemos que o grupo se fez mais coeso, apesar da alta rotatividade das professoras dentro do Município. As atividades realizadas pelo grupo durante a investigação talvez tenham uma interferência nisso,

pois as ações tinham esse caráter coletivo.

Aprendemos muito durante o processo de pesquisa-ação: como conciliar os afazeres da docência no Ensino Superior com as do Curso de Doutorado, em estados diferentes; como conquistar e congregar um grupo tão grande de professoras em torno de uma causa tão complexa e esquecida como a da Educação Estética e a da Arte na escola; como proceder em um espaço da disputa de poder como a escola e como respeitar os tempos das pessoas e das instituições, sem, com isso, perder de vista a intenção de transformá-las.

A formação representou para as professoras momentos de reflexão sobre a prática e encaminha-as para a melhoria da qualidade do trabalho realizado na educação das crianças, bem como as sensibilizou para o consumo da Arte.

A escola como um todo foi afetada, pois 11 professoras representam um número significativo no âmbito da escola onde foi realizada a intervenção. Além disso, a semente da colaboração deve se espalhar entre os demais professores.

Considerando os objetivos específicos elaborados na proposta inicial de pesquisa-ação, podemos asseverar que foram alcançados. Restaram explorados os conhecimentos prévios das professoras sobre as suas experiências com Arte e o ensino desta. Isso foi realizado por meio da aplicação de questionário diagnóstico e apontou algumas necessidades formativas, as quais foram exploradas no percurso. Nas experiências propostas pela pesquisa, também foram encontradas evidências de necessidades formativas, com suporte nas ações e reflexões do grupo.

Foram promovidas experiências de visita ao Espaço Cultural da UNIFOR e ao Centro Histórico de Fortaleza, bem como as professoras, por iniciativa própria e individualmente, visitaram outros espaços e vivenciaram outras experiências com Arte. Estas ações são expresas como processos de Educação Estética importantes, e quase ausentes, para a formação das professoras que ensinam Arte, pois, sem um repertório de imagens, é improvável o ensino de Arte de qualidade.

A pesquisa constituiu-se de momentos de ação-reflexão permanentes, que foram registradas em diário de campo, diálogos reflexivos e por meio de atividades propostas. Como na maioria das pesquisas, houve algumas dificuldades no registro e coleta de informações, principalmente pela falta de tempo e às vezes de estímulo das professoras.

No diálogo com as professoras, foi possível perceber algumas mudanças, já

descritas, tais como: maior estimulação para a inserção da Arte na escola; adoção da Abordagem Triangular no ensino de Arte, por algumas professoras; maior integração do grupo; inserção da Arte em outros espaços da escola; inserção da Arte em outras escolas, por aquelas professoras que mudaram de instituição; introjeção da ideia de visitaçao como processo importante para a Educaçao Estética; busca de referências imagéticas e sua inserção no ensino de Arte; apropriação de elementos de História da Arte; reflexão sobre as práticas de ensino da Arte; parcial reconhecimento da importância da Arte para a formação, principalmente por parte das gestoras da escola; e tantas outras mudanças não mensuradas ou não mensuráveis, que, certamente, emergirão futuramente.

A luta pela inserção da Arte na escola e na formação de professores é tarefa inadiável, considerando-se, principalmente, o direcionamento conservador, antidemocrático e de excessiva racionalidade técnica da Educação no País.

Podemos garantir que a visitaçao a espaços de exposiçao da Arte e à própria cidade, entendidos como patrimônio, que a exploraçao de elementos da História da Arte e sua inserção no Ensino de Arte, que a vivência de experiência com a linguagem do teatro e que o planejamento e aplicaçao de aulas de Arte, utilizando a Abordagem Triangular constituem processos de Educaçao Estética importantes para a formação de professoras que ensinam Arte, bem como são imprescindíveis para a formação humana.

A luta pela inserção do ensino de Arte na escola e pela formação de professoras requer a educaçao do olhar e ação-reflexão constante sobre vivências, que propiciem um diálogo com a Educaçao Estética.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.) **A Abordagem Triangular nos Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010b.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010a. (Estudos; 126/Dirigida por J. Guinsburg)

BARBOSA, Ana Mae. Conferência Arte na Educação para Todos. In: **Anais do V Congresso Nacional de Arte-Educação na Escola para Todos. VI Festival Nacional de Arte sem Barreiras**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: Brasília, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O amor pela Arte: os museus de Arte na Europa e o seu público**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Museus. **Plano Nacional de Educação Museal**. Portaria Nº 422, de 30 de novembro de 2017. Brasília: 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: www.camara.gov.br. Acesso em 15 out 2012.

_____. Instituto Brasileiro de Museus. **Museus em números**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares**

Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam:** a leitura da imagem e o ensino da Arte. 2. ed. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Tradução Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da Educação.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

DURÃO, Fábio Akcelrud. Imagem de pensamento como forma. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 20, n. 32, set-dez. 2017, pp. 21-34.

FERREIRA, Maria Goretti Casas Campos. Teatro na Educação: o professor-diretor. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Orgs.) **Reflexões sobre o ensino das Artes.** Joinville: Univille, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2010.

GROSSMANN, Martin; MARIOTTI, Gilberto. (Orgs.) **Museu Arte hoje.** São Paulo: Hedra, 2011.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.) **Memória e Patrimônio:** ensaios contemporâneos. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. pp. 25-33.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: N. DENZIN & Y. LINCOLN (Eds.) **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. pp. 105-117.

HELIODORA, Barbara. **O Teatro explicado aos meus filhos.** Rio de Janeiro: Agir, 2008.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Nogueira. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LAUAND, Luiz Jean (Org.). **Cultura e Educação na Idade Média: textos do século V ao XIII**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. **Estética**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1992.

MAGALHÃES, Fabio; LEITE, José Roberto Teixeira. **Coleção Airton Queiroz**. Organização Camila Perlingeiro. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2016 (Catálogo da exposição).

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste. (Org.) **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRIO, Ana. **Curso de Formação para Educador em Museu de Arte**. Fortaleza: 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997.

OLIVEIRA, Mirtes Marins de. História como estratégia: uma apropriação da abordagem triangular para uma educação não conformista. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.) **A Abordagem Triangular nos Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 43-51

ORMEZZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da Educação Estética. In: INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Em Aberto**. v. 21, n. 77, jun-2007. Brasília: O Instituto, 2007. p. 15-38.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PILLAR, Analice Dutra. (Org.) **A Educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de Arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 211-228.

PRADO, André Pires do; OLIVEIRA, Eduardo Romero de. O patrimônio para além do tombamento: uma reflexão sobre a percepção afetiva como suporte de valoração e legitimação de bens culturais. **Anais do II Simpósio Internacional da ABHR**, 2016.

RIZZI, Christina. **Contemporaneidade (mas não onipotência) do Sistema de Leitura de Obra de Arte Image Watching**. Arte na Escola: 2012. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69322>> Acesso em: 01 maio 2017.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 19-30

RUTO-KORIR, Rose; LUBBE, Carien. Locating the doctoral study in the 'paradigm skirmishes': Challenges and prospects for adopting a paradigm cradle. **Perspectives in Education**, v. 28, n. 3, 2010, Sept. pp. 99-109.

SALES, J. Á. M. de. Visitação a espaços culturais e o ensino de Arte: experiências de professores do ensino superior de Fortaleza. In: NASCIMENTO, A. C. A.; MOURÃO, A. R. B. (Org.). **Educação, culturas e diversidades**. Manaus: Edua, 2011. v. 2. pp. 89-106.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

UTUARI, S. Formação de professor/mediador – o provocador de experiências estéticas. In. : MARTINS, M. C. (org.) **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota Editoria, 2014.

VARINE, H. de. **As raízes do futuro**: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Hugues de Varine; trad. Maria de Lourdes Parreiras Horta. - Porto Alegre: Medianiz, 2012.

VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. **A educação estética do ser humano de Friedrich Schiller**. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/>>

pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos20Completos/Trabalhos/PDF/57%20Rosa%20de%20Lourdes.pdf> Acesso em: 01 maio 2014.

VIANNA, Leticia. Patrimônio imaterial: novas leis para preservar... o quê? In: SILVA, René Marc da Costa. (Org.) **Cultura popular e Educação: Salto para o Futuro**. Brasília: Salto para o Futuro; TV Escola; SEED; MEC, 2008. p. 119-124.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta-Convite

Prezado(a) Professor(a),

Vimos por meio desta convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA-AÇÃO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS MEDIADAS PELO PATRIMÔNIO**, cujo objetivo é *investigar processos de educação estética presentes nas experiências de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental mediadas pelo patrimônio de Fortaleza-CE*. É uma pesquisa-ação que tem como especificidade a imbricação pesquisa e formação de professores mediada pelo patrimônio, com o intuito de transformar a realidade da escola e colaborar com a formação estética dos professores.

Para confirmar a sua participação nesta pesquisa, solicitamos que preencha a ficha a seguir com alguns dados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo), assinando-o.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Fortaleza, ___ de _____ de _____.

Gardner de Andrade Arrais
Pesquisador

FICHA DE INSCRIÇÃO

NOME COMPLETO: _____

SEXO: () Masculino () Feminino

E-mail: _____

Telefone(s): () _____ () _____ () _____

Anos (séries) em que ministra aulas: _____

Dias e horários de planejamento: _____

Apêndice b - Carta de Anuência da Escola

**ESCOLA MUNICIPAL PROJETO NASCENTE**

Rua Betel, S/Nº, Bairro: Parque Dois Irmãos

CEP. 60.742-410 - Fortaleza-CE

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que aceitaremos o pesquisador **GARDNER DE ANDRADE ARRAIS** para desenvolver o seu projeto de pesquisa **EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA-AÇÃO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS MEDIADAS PELO PATRIMÔNIO**, que está sob a orientação do Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales, cujo objetivo é *investigar processos de educação estética presentes nas experiências de professores de Arte das séries iniciais do Ensino Fundamental mediadas pelo patrimônio de Fortaleza-CE*, nesta Escola Municipal Projeto Nascente, situada à Rua Betel, S/Nº, Bairro: Parque Dois Irmãos, CEP. 60.742-410, em Fortaleza-CE.

A aceitação está condicionada ao comprometimento do pesquisador em utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente, para os fins da pesquisa.

Fortaleza, _____ de _____ de 2016.

Euclídea Maria Silva Colares

Vice-Diretora

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A Sra. _____ foi selecionada e está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA-AÇÃO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS MEDIADAS PELO PATRIMÔNIO**, que tem como objetivo geral *investigar processos de educação estética presentes nas experiências de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental mediadas pelo patrimônio de Fortaleza-CE*. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método a pesquisa-ação.

Suas respostas serão tratadas de maneira anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase da pesquisa. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído aleatoriamente.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento, pode recusar-se a responder a qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em colaborar nas ações e reflexões e responder a perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário.

A Sra. não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Como a pesquisa tem caráter colaborativo, há o risco de desentendimento entre os membros do grupo. Os dados obtidos de sua participação deverão ajudar na sua formação e em mudanças na sua prática profissional.

Este documento está elaborado em duas vias, sendo uma cópia para o participante e outra para o pesquisador. Poderá entrar em contato com os pesquisadores, através dos e-mails albio.sales@uece.br e gardner.arrais@aluno.uece.br, pelos telefones (85) 98748.4488 e 98822.3448, na pessoa do Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales e de Gardner de Andrade Arrais, respectivamente.

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

José Albio Moreira de Sales
Pesquisador (orientador)
Cel: (85) 98748.4488
e-mail: albio.sales@uece.br

Gardner de Andrade Arrais
Pesquisador
Cel: (85) 98822.3448
e-mail: gardner.arrais@aluno.uece.br

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa proposta, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Informante: _____
(assinatura)

APÊNDICE D - Questionário diagnóstico sobre as experiências estéticas de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental

Fortaleza, _____ de _____ de 2016.

Este questionário tem por objetivo fazer um levantamento das experiências estéticas, mediadas pelo patrimônio, dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. As informações obtidas neste documento serão utilizadas para fins investigativos na produção da tese de doutorado e será preservado o anonimato dos participantes, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Título do projeto de pesquisa:

EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA-AÇÃO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS MEDIADAS PELO PATRIMÔNIO

Pesquisadores responsáveis:

Gardner de Andrade Arrais (Aluno de Doutorado)

José Albio Moreira de Sales (Orientador)

Sujeitos da pesquisa:

Professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental

1 Dados Pessoais

1.1 Nome completo: _____

1.2 End. Residencial: _____

Cidade: _____ Estado: _____

1.3 Telefone(s): _____

1.3 *E-mail*: _____

1.4 Sexo: Feminino () Masculino ()

2 Formação Acadêmica

2.1 Graduação: _____

2.2 Instituição onde cursou graduação: _____

2.3 Início do curso: _____ (Ano) 2.4 Término do curso: _____ (Ano)

2.5 Especialização: Não () Sim ()

2.6 Qual o curso: _____

2.7 Instituição onde cursou Especialização: _____

2.8 Início do curso: _____ (Ano) 2.9 Término do curso: _____ (Ano)

2.10 Mestrado: Não () Sim ()

2.11 Qual: _____

2.12 Instituição(ões) onde cursou Especialização: _____

2.13 Início do curso: _____ (Ano) 2.14 Término do curso: _____ (Ano)

2.15 Área de Concentração: _____

2.16 Participou de algum curso de formação complementar ou evento que envolvesse patrimônio ou Arte? Quais? (Descrever o nome do curso ou evento, ano, instituição promotora e conteúdos)

3 Experiências estéticas

3.1 Descreva em detalhes algumas experiências suas com a Arte. Pode ser por meio da apreciação ou do fazer artístico.

3.2 O que entende por patrimônio?

3.3 Conhece o patrimônio da cidade de Fortaleza-CE? () Não () Sim

3.4 Em caso afirmativo, descreva alguns desses bens patrimoniais.

3.5 Já visitou o Centro antigo da cidade de Fortaleza? Em caso afirmativo, descreva como foi a experiência.

3.6 Acha importante conhecer o patrimônio de sua cidade? Justifique sua resposta.

3.7 Já visitou museus de Arte? () Não () Sim

3.8 Se tiver visitado museus de Arte, descreva uma experiência marcante nestas visitas.

3.9 Que atividades vivenciou em museus de Arte?

- () Visita guiada () Jogos () Interação com os objetos
() Curso de formação () Pesquisa
() Outras: _____

3.10 Já foi ao museu de Arte unicamente para apreciar obras de Arte?

() Sim () Não

3.11 Em caso afirmativo, descreva como foi a experiência e o que a motivou a esta visita.

3.12 Caso nunca tenha visitado museus de Arte, o que o(a) impede de fazê-lo?
(Descreva quais as dificuldades de realizar uma visita a museus de Arte)

4 Experiências em museus de Arte como professora

4.1 Já levou seus alunos para conhecerem o patrimônio da cidade ou a uma visita a museus de Arte? () Não () Sim

4.2 Em caso afirmativo, como foi a experiência e o que motivou a visita? (Descreva a instituição visitada, de que séries eram os alunos, que exposições estavam acontecendo etc.)

4.3 Planejou e avaliou a visita com os alunos? Como? (Descrever como aconteceu o planejamento antes da visita e a avaliação ao final)

4.4 Caso nunca tenha levado os alunos para conhecer o patrimônio da Cidade ou a uma visita a museus de Arte, o que o(a) impede de fazê-lo? (Descreva quais as dificuldades em levar os alunos para este tipo de atividade).

4.5 Caso queira escrever algo mais sobre o tema, faça-o aqui.

Obrigada pelas respostas!

APÊNDICE E - Atividade de Visita ao Centro de Fortaleza

CIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL¹⁵

Para iniciarmos uma discussão sobre essa temática é relevante pensarmos como as cidades são organizadas e como vamos fazendo parte dessa organização, porque isso interfere na forma como nos relacionamos com ela e produzimos conhecimento a partir dela. Nos meados do século XVIII, por ocasião da Revolução Industrial, os camponeses deixam a área rural e vão para as cidades, como diz Galvani (2005, p.148):

[...] em um contexto de divisão da sociedade em duas classes: uma formada pelos proprietários dos meios de produção e a outra pelos trabalhadores, os proletários, obrigados a vender sua força de trabalho àqueles para sobreviver.

Nesse mesmo período idealizavam também a separação da cidade em áreas destinadas para habitar, trabalhar e se divertir.

Já no final do século XX, a vida nos espaços urbanos fica cada vez mais ameaçada: fatores econômicos e sociais geram de um lado vidas sub-humanas, morando em condições precárias e de outro, famílias vivendo em isolamento, na tentativa de se resguardarem da violência. Podemos dizer, então, que a maneira como o homem relaciona-se com a cidade transparece no seu cotidiano e como diz Michel de Certeau (2003) apenas as pessoas são capazes de criar uma cidade. Depreendemos daí que a cidade é consequência do pensamento e do relacionamento de uma civilização com o espaço exterior. Nesse interim as representações dos sujeitos em relação ao patrimônio circundante são a via de entendimento dos sujeitos, de seus contextos e do patrimônio.

Este mesmo autor chama atenção para analisar as ações cotidianas fundadas nos sentidos corporais e reflete sobre algumas dessas ações: morar, caminhar, conversar, comer, ver, cheirar, tocar e trabalhar. A sua reflexão foca como essas ações estão se tornando rotineiras, sem significados, sem sentido, até mecânicas porque muitas vezes vamos de um canto a outro da cidade sem olhar o que está no meio do caminho, como reflete Galvani (2005, p. 150):

Todas essas experiências são impossíveis de serem vividas quando os corpos permanecem sentados em automóveis, ônibus e metrô. As pessoas não passeiam mais pelas cidades, elas passam pelas cidades dentro dos transportes para chegar a algum lugar.

Com base na premissa de que arte e cidade estão intimamente interligadas, recorreremos a uma compreensão de patrimônio, vinculando-o à ideia de arte como parte da cidade. Nessa ótica, a cidade, do ponto de vista físico, é percebida como palco dos fenômenos artísticos e, do ponto de vista social, como parte destes fenômenos. Com suporte nesta ampliação do conceito de arte e cidade, o Patrimônio é situado como objeto artístico e de fruição estética.

¹⁵ Extraído do texto ESCOLA, CIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL: DIÁLOGO NECESSÁRIO NOS ESPAÇOS ESCOLARES, de autoria de Tânia Maria de Sousa França, Gardner de Andrade Arrais e José Álbio Moreira de Sales, publicado nos anais do V EIEMC.

Completando essa reflexão trazemos a ideia de Ítalo Calvino, por meio da obra *Cidades invisíveis* (2012), de que cada cidade é construída dependendo de quem a olha, gerando assim muitas cidades dentro de uma mesma cidade, a partir de um elemento importante que é a memória, porque como ele mesmo diz “a cidade se embebe como uma esponja dessa onda que reflui das recordações e se dilata”. (CALVINO, 2012, p.14).

Nesta perspectiva é igualmente urgente compreendemos o fenômeno educativo para além da escola, e sim como um conceito ampliado de práticas educativas que acontecem dentro e fora da escola, porque “a educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal, mas ela resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da cidade”, como afirma Pacheco (2004, p. 13).

O termo Patrimônio, originalmente, refere-se à herança paterna, ou seja, aos bens materiais transmitidos de pai para filho, aos bens de família. A ampliação do uso do termo como herança social aparece desde o momento que o homem decide proteger os monumentos históricos. Chauí (2006, p.114), refletindo sobre o tema, coloca que “mais recente do que a ideia de cultura é a de patrimônio cultural, pois surge somente com a invenção da ideia de nação, no século XIX”. Diz ainda a autora que a ideia de patrimônio costuma associar-se a três aspectos:

- 1) O conjunto de monumentos, documentos e objetos que constituem a memória coletiva;
- 2) as edificações cujo estilo desapareceu e cujos exemplares devem ser conservados a título de lembranças do passado da coletividade;
- 3) as instituições públicas encarregadas de zelar pelo que foi definido como patrimônio da coletividade: museus, bibliotecas, arquivos, centros de restauro e preservação de monumentos, documentos, edificações e objetos antigos.

No caso do Brasil, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 216, coloca como entendimento do que seja patrimônio cultural brasileiro:

[...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

A publicação do Decreto N° 3.551/2000, institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, validando assim o conceito de patrimônio cultural imaterial e colocando-o no centro da discussão na contemporaneidade.

De acordo com Gonçalves (2009, p. 25), a palavra patrimônio “está entre as que usamos com mais frequência no cotidiano” e recebe vários significados, possibilitando o trânsito dessa categoria entre diversos mundos sociais e culturais, em uma perspectiva interdisciplinar. Recomenda o autor que “é possível transitar de

uma a outra cultura com a categoria 'patrimônio', desde que possamos perceber as diversas dimensões semânticas que ela assume e não naturalizemos nossas representações a seu respeito". (p. 27)

Para situar o Patrimônio cultural como obra de arte recorreremos a uma compreensão de patrimônio vinculado à ideia de arte como parte da cidade. Esta é uma abordagem de História da Arte defendida por Giulio Carlo Argan em seu livro "História da arte como história da cidade" (2005). O autor reforça que a cidade é por si mesma um produto artístico, logo pode ser considerada o espaço do convívio humano, além de ser suporte para as manifestações artísticas. Desta forma, essa relação entre homem e espaço gera significações e representações mediadas pela cultura, sem esquecer que o espaço urbano também é um espaço imaginário, pois cada habitante projeta mentalmente nesse último o espaço da própria vida.

Conceituando cidade e descrevendo suas múltiplas e complexas funções Argan (2005, p.43) aponta novos caminhos para a abordagem da cultura artística:

[...] por cidade não se deve entender apenas um traçado regular dentro de um espaço, uma distribuição ordenada de funções públicas e privadas, um conjunto de edifícios representativos e utilitários. Tanto como o espaço arquitetônico, com o qual de resto se identifica, o espaço urbano tem seus interiores. São espaço urbano o pórtico da basílica, o pátio e as galerias do palácio público, o interior da igreja. Também são espaço urbano, os ambientes das casas particulares; e o retábulo sobre o altar da igreja, a decoração do quarto de dormir ou da sala de jantar, até o tipo de roupa e de adornos com que as pessoas andam, representam seu papel na dimensão cênica da cidade.

Com base nesta ampliação do conceito de arte e cidade é que situamos o Patrimônio Cultural seja ele material e/ou imaterial como objeto artístico e de fruição estética. Para essa mudança conceitual é necessário que as pessoas mudem a sua consideração pelo patrimônio, passando a vê-lo de fundamental importância para a memória, identidade cultural de um povo; e isso só será possível se existir uma sensibilidade estética.

1) Considerando este texto e a experiência de visita ao Centro da cidade de Fortaleza, escreva no seu diário de campo uma narrativa contendo os sentidos e significados da visita para a sua formação, bem como seu entendimento sobre a relação entre a Cidade e o patrimônio artístico.

APÊNDICE F - Atividade História da Arte e Abordagem Triangular

Retomando o percurso formativo ao qual nos dedicamos nos últimos tempos, que incluiu experiências estéticas de variada ordem, como a visitação ao acervo da Coleção Airton Queiroz exposto no Espaço Cultural da UNIFOR, a visitação ao Centro Histórico de Fortaleza, os exercícios de teatro, os planejamentos e aplicações de aulas com as crianças e as reflexões sobre História da Arte, bem como as leituras realizadas nesse período, a proposta é **elaborarmos material didático (um plano de aula)** para crianças sobre um determinado período da História da Arte ou a respeito de um movimento artístico ou acerca de um artista ou, ainda, reportando-se a sobre uma determinada obra de arte. A proposta deve basear-se na Abordagem Triangular para o Ensino das Artes, elaborada por Ana Mae Barbosa e desenvolvida por outros estudiosos da área.

O plano de aula deverá conter: identificação (incluindo tempo de desenvolvimento da atividade), objetivos, conteúdos, desenvolvimento, materiais, avaliação e referências.

Apesar dos avanços ocorridos no Ensino da Arte, alguns professores levam uma imagem para a escola, mas não têm o devido cuidado com o contexto e se esquecem de fazer uma leitura prévia do material, de modo que possa privilegiar as expressões da cultura local. Para que o professor possa proporcionar uma experiência singular com a Arte, é preciso que ele a conheça.

Com efeito, a Abordagem Triangular propõe trazer a Arte para a sala de aula, por meio da leitura de imagens. A sugestão ainda ressalta a importância da contextualização e do fazer artístico. No livro *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*, Barbosa (2010) e outros autores, que estudaram e utilizaram a Abordagem Triangular em processos de formação profissional, descrevem as suas leituras sobre a abordagem.

A Abordagem Triangular interliga três vertentes para que o Ensino de Arte aconteça: **a leitura da obra, a contextualização e o fazer artístico**. Para cada uma dessas vertentes, existe uma infinidade de atitudes que guiam a ação do educador como mediador.

A sensibilização ou a **leitura** e fruição da produção artística permite ao sujeito o maravilhamento, a diversão, a interpretação, o jogo de emoções e também sentir-

se como sujeito da história.

Para Barbosa (2010, p. 20), a “[...] história da arte não é linear, mas pretende **contextualizar** a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias”. Em vez de procurar mostrar a história dos estilos, ela propõe “mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal”. Esta é a principal função da História da Arte na Abordagem Triangular.

A ideia do **fazer** na Abordagem Triangular é “[...] poder ensinar história da arte através do trabalho de atelier e dar ao fazer artístico parâmetros históricos privilegiando, em ambos os casos, a leitura da obra de arte, imprescindível tanto para o artista, como para o teórico ou o historiador da arte.” (BARBOSA, 1989, p. 129).

APÊNDICE G - Avaliação e Autoavaliação do Processo

- 1) Aponte ganhos para a sua formação pessoal, com suporte na pesquisa-ação.
- 2) Na pesquisa-ação, sentiu-se sujeito da própria formação? Por quê?
- 3) Como avalia a sua participação na pesquisa-ação.
- 4) Consegue apontar alguma mudança na sua prática profissional com amparo na pesquisa-ação? Quais?
- 5) Quais as maiores dificuldades para o ensino de Arte na escola?
- 6) O que entende por Educação Estética de professoras? Exemplifique e conceitue.
- 7) Que ações acha que devem ser desenvolvidas a fim de superar os problemas da sua formação estética?

APÊNDICE H - Folder do Encontro de Teatro: um olhar sobre o mundo e o teatro da vida

 <p>Universidade Estadual do Ceará</p>	<p>ENCONTRO DE TEATRO</p> <p><i>Um olhar sobre o mundo e o teatro da vida</i></p>  <p>03 de Dezembro de 2016 Local: UECE- Campus Itaperi</p>	<p style="text-align: center;">Apresentação</p> <p><i>O Encontro de Teatro, sob a orientação do prof^o Doutorando em Educação Gardner Arraes e facilitado pelo prof^o Mestre em Educação Hugo Rodrigues, terá como processo metodológico, elementos do Círculo estético-dialógico (metodologia desenvolvida na pesquisa do Mestrado em Educação de Hugo de Melo Rodrigues - UECE - 2016).</i></p>	<p>Informações: Gardner Arrais E-mail: gardner.arrais@aluno.uece.br</p> <p>Hugo Rodrigues E-mail: hugode@hotmail.com</p>
FICHA DE INSCRIÇÃO			
		Nome _____	_____
		Instituição _____	_____
		Para você, o que é teatro?	_____
		_____	_____
		Você já participou de alguma encenação teatral?	_____
		_____	_____
		Você costuma frequentar teatro?	_____
		_____	_____

Apresentação

O Encontro de Teatro, sob a orientação do prof^o Doutorando em Educação Gardner Arraes e facilitado pelo prof^o Mestre em Educação Hugo Rodrigues, terá como processo metodológico, elementos do Círculo estético-dialógico (metodologia desenvolvida na pesquisa do Mestrado em Educação de Hugo de Melo Rodrigues - UECE - 2016).

1º Círculo

- 07:00h. - Credenciamento.

- 07:10h. - Abertura do encontro com um varal de imagens (identificação pessoal; Problemática: O que é teatro?).

2º Círculo

- 08:00h. - Citações de textos (proporcionar uma maior compreensão do objeto estudado).

3º Círculo

- 09:00h. - Chão Teatral (debate e reflexões sobre teatro).

Intervalo e Formação de Grupos de Trabalho

4º Círculo

- 10:00h. - Cidade Imaginária - "fazer teatro fazendo" (Cenas do cotidiano: Vida de Professor em três tempos).

5º Círculo

- 12:00h. - Avaliação - Carta docente (encaminhar no prazo de uma semana pelo correio a avaliação do encontro).

APÊNDICE I - Roteiro de Introdução à História da Arte

ROTEIRO DE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA ARTE¹⁶

José Albio Moreira de Sales¹⁷

História da Arte no Ocidente: da Pré-História ao Renascimento

A História da Arte é o ramo da História que tem como objeto de estudo as manifestações artísticas das mais diversas sociedades que nos precederam. Geralmente, a divisão cronológica da evolução das Artes toma como marco inicial a Pré-História, conquanto existam arqueólogos que defendam os achados pré-históricos apenas como registros. Admitindo o período como parte da História da Arte, destaco, como características a serem observadas, as pinturas e esculturas em pedras do Paleolítico Superior e esculturas em metal do Neolítico ou Idade da Pedra Polida.

Depois da Pré-História, evidencio a Arte egípcia, especialmente a arquitetura das pirâmides e templos, e as Artes mesopotâmica e pérsica, nas quais a arquitetura de templos também foi o elemento predominante. Em seguida, vem a Antiguidade Clássica, representada pelas civilizações grega e romana. Foi durante esse período que a arquitetura e a escultura grega atingiram elevado grau de refinamento técnico e artístico, passando a figurar como um modelo ou “cânone” para todos os surtos posteriores de classicismos.¹⁸ O humanismo foi uma característica marcante na Arte do povo grego. Além de modelarem seus deuses com a forma dos humanos, também lhes concediam sentimentos próprios dos humanos, como a paixão, o ódio e o amor. Quando o artista grego produzia uma escultura representando um deus¹⁹, tomava como modelo os atletas, estudando as melhores relações entre as partes de seu corpo, em busca de “um ideal de beleza”, que na Modernidade, se chama de ideal clássico. Para alguns historiadores da Arte, os gregos chegaram a uma perfeição até hoje inigualada. A melhor representação desse “ideal de beleza” perseguido pelos gregos são as três ordens arquitetônicas – dórica, jônica e coríntia. Estas ordens eram uma espécie de módulo que garantia o equilíbrio nas composições plásticas.

Existente, em particular, na Antiguidade Clássica, há a Arte romana, cuja característica principal é a monumentalidade. Na arquitetura e na escultura, a monumentalidade é a forma que encontraram para representar o poder absoluto dos imperadores e se impor sobre os povos conquistados. Na escultura, os romanos dedicaram-se à produção de bustos e retratos. Na produção da arte romana, também se evidencia a grande quantidade de cópias de esculturas gregas.

Entre a Antiguidade Clássica e o Renascimento, há um longo período histórico, conhecido como Idade Média. Na fase inicial, caracteriza-se pela ausência

¹⁶ O Roteiro aqui apresentado tem como campo de abrangência a arte ocidental, partindo de seu desdobramento da Europa para o Continente Americano, concentrando-se nas artes visuais (arquitetura, escultura e pintura).

¹⁷ Professor da UECE, doutor em História da Arte pela UFPE, com Pós-Doutorado na Universidade do Porto, Portugal.

¹⁸ Chamamos de classicistas os movimentos artísticos que possuem como principal fonte de inspiração a cultura da Antiguidade Clássica. Em termos cronológicos, esses movimentos sucedem-se nos séculos XIV e XIX.

¹⁹ Os gregos eram politeístas.

da vida urbana e na sua fase final pela reestruturação da vida nas cidades. Considerada por alguns historiadores como um “período de trevas” para as Artes e a cultura artística ocidental. Destaco como etapas mais significativas na Idade Média os seguintes períodos: o da arte cristã primitiva, o bizantino, o românico e o gótico.

Uma característica básica da arte cristã primitiva é a rejeição aos modelos da Antiguidade Clássica, por estarem associados ao politeísmo grego e romano. Nesse período, a Arte teve como principal função a divulgação do cristianismo, resultando numa produção pouco elaborada, se comparada com a da Antiguidade clássica, geralmente feitas pelos religiosos, que omitiam os contornos do corpo humano, buscando representações esquemáticas. A pintura era chapada e sem perspectiva, representando maneiras estilizadas do cristianismo, enquanto a arquitetura era bastante rústica.

A Arte bizantina, mais elaborada do que a cristã primitiva, é considerada a primeira expressão de exaltação da fé cristã. A exuberância dessa produção estava associada ao poder absoluto do imperador, sendo ao mesmo tempo uma Arte a serviço de religião e da corte imperial. Mediante a riqueza dos mosaicos coloridos, a Arte bizantina procurava transmitir para os fiéis a origem divina do poder do imperador.

Outra produção artística bastante significativa da Idade Média é a Arte românica, representada principalmente pela arquitetura, no interior qual se encontram as pinturas e esculturas. São desse período as catedrais mais antigas da Europa. São construções pouco verticalizadas, decoradas com baixo relevos e pinturas, um pouco mais elaboradas que a Arte cristã primitiva. Atualmente seus monumentos mais conhecidos são as igrejas de peregrinações e algumas construções da cidade de Veneza.

A fase final da Idade Média, que vai do século XI ao XIII, caracteriza-se por um verdadeiro renascimento da vida urbana na Europa. O período recebeu o nome de gótico e sua melhor representação plástica se encontra na arquitetura das catedrais, com suas torres pontiagudas e verticalizadas, dominando a paisagem das cidades. A Arte gótica ainda está basicamente a serviço da igreja. As esculturas e pinturas compõem as paredes, colunas e elementos da decoração dos espaços interiores das construções religiosas. Os arcos ogivais e os vitrais são característica marcante desta arquitetura.

Na metade final do século XIV, teve início na Itália e espalhou-se por toda a Europa uma retomada do ideal clássico. Este movimento ficou conhecido como Renascimento e foi responsável por significativa produção artística no terreno da pintura, escultura e arquitetura. O uso e aprimoramento da perspectiva foi o principal instrumento da composição na Arte renascentista. Graças a ela, os artistas puderam representar objetos em três dimensões, de acordo com o ângulo de visão do espectador.

A História da Arte ocidental e a história da Arte no Brasil

Do século XVI ao início do XVII, novamente os artistas se afastaram dos cânones clássicos da composição, dando lugar a uma produção baseada na maneira de pintar dos grandes mestres renascentistas, o que se chamou maneirismo. O maneirismo, gradativamente, deu lugar a uma busca de formas mais exuberantes, de maiores contrastes, originando o estilo barroco. As obras do período barroco denotam um verdadeiro horror ao vazio compositivo. O barroco

surgiu na Itália, espalhou-se por toda a Europa e pelas Américas. Foi adaptando-se e absorvendo características locais e individualizando-se em cada região ou país, até configurar-se como legítima expressão nacional ou regional.

No Brasil, há uma produção barroca associada ao litoral e outra ao interior do País. A produção do litoral foi realizada em grande parte pelos artífices lusitanos, cuja principais obras concentram-se nos territórios dos atuais Estados de Pernambuco e Bahia. A produção mais significativa do interior do País concentra-se em Minas Gerais. Um mulato genial chamado Antônio Francisco Lisboa, também conhecido como “o Aleijadinho”, foi o responsável pelos mais belos monumentos da Arte barroca mineira, tanto na arquitetura como na escultura. O barroco é de fato a primeira expressão da Arte brasileira e, em Minas Gerais, alcançou elevado grau de elaboração e individualização, como estilo com características locais.

Na fase final do barroco, situa-se o estilo rococó. Na realidade, o rococó, do ponto de vista formal, pouco difere do barroco. Sua característica marcante é o fato de estar voltado para vida social das cortes, à decoração de palácios e “festas galantes”. No Brasil, alguns estudiosos apontam a fase final do barroco mineiro como o período rococó da Arte nacional.

Na segunda metade do século XVIII, na Europa, as descobertas arqueológicas de Pompeia trouxeram de volta o passado romano, transformando-o num ideal de vida e beleza. Estas descobertas, aliadas a fatos políticos ligados à Revolução Francesa, foram responsáveis, por um novo surto de classicismo que recebeu o nome de neoclassicismo.

O neoclassicismo foi introduzido no Brasil pela Corte Portuguesa e implantado por meio da Missão Francesa, que chegou ao Brasil em 1816, chefiada por Lebreton. O novo estilo foi difundido pelo restante do País por meio de outros artistas europeus e dos artistas formados na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro.

O período do final do século XIX ao início do século XX foi marcado por profundas transformações no campo das artes plásticas. Na pintura, surgiu o movimento dos impressionistas, que representa a primeira tentativa de libertação da pintura do modelo acadêmico. Na pintura impressionista, prevalece a cor sobre a forma e o contorno das figuras. No mesmo período, no terreno da arquitetura, aconteceu um retorno aos estilos históricos, buscando-se inspiração no gótico e no Renascimento. A essa postura estética dos arquitetos foi dado o nome de ecletismo.

Ainda dentro do clima “fim de século”, surgiu o movimento da Arte nova, que recebeu o nome de “Art Nouveau”, considerado na Europa o início da Arte Moderna. O “Art Nouveau” incorporou as novas conquistas da arquitetura do ferro e, de certo modo se opôs ao ecletismo, tendo como característica básica a busca de formas orgânicas.

No Brasil, o ecletismo foi o estilo das obras das principais cidades, do início do século XX, também considerado o estilo oficial do período republicano. Na estética eclética, foram construídas obras como teatros, estações de trem e outros prédios de uso público. No mesmo período do neoclassicismo e ecletismo na arquitetura, houve a pintura e a escultura acadêmicas, caracterizadas pelo rigor formal, conseguidos com suporte nos padrões de composição da Escola de Belas Artes, cuja inspiração principal era os modelos clássicos. No Brasil, há pintores e escultores acadêmicos com obras inspiradas no romantismo e realismo, cuja matriz inspiradora foi a literatura.

Nas primeiras décadas do século XX, afloraram as vanguardas artísticas,

tendo como ponto de difusão e confluência as grandes metrópoles europeias. Rapidamente, a Arte de vanguarda das metrópoles europeias espalhou-se por todo o mundo ocidental. Várias manifestações artísticas e correntes estéticas são agrupadas pela denominação de Arte Moderna, ou estilo moderno – são os chamados “ismos”. Dentro dos “ismos”, na pintura e escultura moderna, destacam-se: o impressionismo, o dadaísmo, o cubismo, o fauvismo, o expressionismo, o surrealismo e o abstracionismo.

No Brasil, a Semana de Arte Moderna de 1922 que aconteceu em São Paulo, foi o marco oficial da introdução da Arte Moderna no País. Participaram do evento jovens artistas plásticos, escritores e músicos, todos eles simpatizantes da nova estética difundida pelos movimentos de vanguarda da Europa. O principal objetivo do movimento foi chamar atenção para a nova Arte, integrando a Arte brasileira no contexto da estética modernista da primeira metade do século XX. O movimento denominado de antropofágico foi a melhor expressão desta nova Arte, na medida em que propunha que a Arte brasileira deveria se alimentar dos valores estéticos das vanguardas europeias, interpretando-os de acordo com a realidade nacional.

Nos anos 1930, 40 e 50, o Brasil passou por uma fase de renovação de valores estéticos e consolidação do estilo moderno nas mais diversas expressões artísticas. Uma das primeiras manifestações da moderna Arte brasileira a obter reconhecimento internacional foi a arquitetura, graças ao projeto e construção do prédio do Ministério da Educação e Cultura no Rio de Janeiro, em 1937. O prédio foi projetado por uma equipe de arquitetos brasileiros da qual fizeram parte Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, sendo supervisionado pelo francês Le Corbusier, um dos principais ativistas e teóricos da arquitetura moderna internacional.

A renovação artística iniciada, principalmente, no Sudeste, logo obteve ressonância nas principais capitais do País. Em Fortaleza, desde os anos de 1940, teve início um importante movimento de renovação estética, que deu origem à Sociedade Cearense de Artes Plásticas SCAP. Esta sociedade, que tinha como objetivo criar um núcleo de artes plásticas local e montar um curso de Belas Artes em nível superior trouxe à luz o talento de artistas como Antônio Bandeira e Aldemir Martins, que, nos anos de 1950, já eram nomes consagrados pela crítica nacional e internacional. Além desses merece especial atenção o trabalho de Estrigas, na divulgação da geração SCAP, escrevendo as mais importantes páginas da história das Artes plásticas de Fortaleza no século XX.

Como o leitor já deve ter percebido, foi máximo o esforço para omitir nomes de artistas e não deixar de destacar períodos que se considera importantes para uma compreensão mais geral da História da Arte. Quando omitidos nomes, foi feito para que a leitura do roteiro ficasse menos densa, já que os períodos eram muitos e seria impossível caracterizá-los em tão poucas linhas, se também fizesse referência aos principais nomes de artistas e obras de cada período ou estilo.

Sugestões para leitura:

BARRAL I ALTET, Xavier. *História da Arte*. Campinas-SP: Papirus, 1994.

ESTRIGAS (Nilo de Brito Firmeza). *A Fase Renovadora da Arte Cearense*. Fortaleza: Edições UFC, 1983.

HISTÓRIA Geral da Arte no Brasil. Walter Zanini (Coord.). São Paulo: Instituto

Walter Moreira Sales e Fundação Djalma Guimarães, 1983, 2v.

HISTÓRIA Mundial da Arte. Everardo M. Upjohn et al. São Paulo: Difel, 1974, 6v.

JANSON, H.W. *Iniciação à História da Arte*. São Paulo: Martins Fonte, 1996.

PROENÇA, Graça. *História da Arte*. São Paulo: Ática, 1999.

ANEXOS

ANEXO A - Atividade de Leitura da Obra de Arte

Obras Tridimensionais²⁰

Nome do leitor: _____

Selecione uma obra tridimensional do acervo do museu.

1 Ficha técnica

1.1 Título e autor da obra:

1.2 Data: ____ / ____ / ____

Dimensão (tamanho): _____

Técnica: _____

* Observe a obra selecionada, contornando-a e visualizando-a sob todos os ângulos possíveis e desenvolvendo a seguir o seguinte roteiro de **apreciação estética** segundo o método *Image Watching*.

2 Descrevendo (o que está sendo visto de forma objetiva):

3 Analisando (aspectos formais/estruturais da obra de arte):

Linhas principais: _____

Formas principais: _____

Matéria (compacto/vazado): _____

Peso/leveza: _____

Cores: _____

Brilho/Opacidade: _____

Luz/Sombra (côncavos/convexos): _____

²⁰ Formulário retirado do material "Curso de Formação para educador em museu de arte", de Ana Mirio.

Texturas/Intervenções: _____

Técnica (escultura, relevo, objeto, colagem, instalação, outras mídias): _____

Simetria/assimetria/ponto de apoio: _____

Movimento/elasticidade: _____

Espacialidade (interferência ou não interferência com o espaço circundante): _____

Referências com outros sentidos (tato, olfato, temperatura, som, cinestesia): _____

Temática (figuração/abstração): _____

Abstração (gestual/geométrica): _____

Figuração: _____

Tendência artística: _____

4 Interpretando (sensações, emoções, lembranças e significados pessoais):

5 Fundamentando (breve biografia do autor destacando as características e a importância da sua produção no panorama artístico nacional ou internacional):

6 Revelando (produção, criação e interpretação artística):

Selecione um ponto de vista da obra desenhando suas linhas essenciais.

A partir do desenho realizado desenvolva uma atividade prática selecionando um

dos itens abaixo:

- 6.1 Desenvolver uma nova forma bidimensional acrescentando outras linhas, cores ou sombras no desenho anteriormente realizado.
- 6.2 Utilizando-se de fio de arame, tiras de papel ou outro material rígido elaborar uma forma tridimensional a partir do desenho realizado.
- 6.3 Elaborar um texto em prosa ou verso a partir do desenho realizado.

ANEXO B - Atividade de Leitura da Obra de Arte

Obras Bidimensionais²¹

Nome do leitor: _____

A partir da seleção de uma obra de arte bidimensional do acervo do museu desenvolver o seguinte roteiro de apreciação estética segundo o método *Image Watching*.

1 Ficha técnica

1.1 Título e autor da obra:

1.2 Data: ____ / ____ / ____

Dimensão (tamanho): _____

Técnica: _____

2 Descrevendo (o que está sendo visto de forma objetiva):

3 Analisando (aspectos formais/estruturais da obra de arte):

Linhas: _____

Formas: _____

Cores: _____

Luz/Sombra: _____

Texturas: _____

Planos: _____

Composição:

Simetria/assimetria dos elementos compositivos: _____

²¹ Formulário retirado do material "Curso de Formação para educador em museu de arte", de Ana Mirio.

Movimento/elasticidade dos elementos compositivos: _____

Temática: _____

Tendência artística: _____

4 Interpretando (sensações, emoções, lembranças e significados pessoais):

5 Fundamentando (breve biografia do autor destacando as características e a importância da sua produção no panorama artístico nacional ou internacional):

6 Revelando (produção, criação e interpretação artística):

Destaque um elemento compositivo da obra selecionada desenvolvendo uma das três propostas abaixo:

6.1 A partir da técnica do desenho inserir a representação do elemento compositivo escolhido em um novo contexto.

6.2 Elaborar uma nova composição a partir da representação do elemento compositivo escolhido acrescentando elementos de outras obras pertencentes à exposição.

6.3 Criar uma nova forma ou composição a partir da repetição, projeção ou justaposição do elemento compositivo escolhido.

6.4 Elaborar um texto em prosa ou verso a partir do elemento selecionado.