



Criação, ensino e produção de conhecimento em artes: artes visuais, cinema, dança e teatro

Marila Annibelli Vellozo
Solange Straube Stecz
(organizadoras)



Coleção Diversidades do Conhecimento



Criação, ensino e produção de conhecimento em artes: artes visuais, cinema, dança e teatro

Marila Annibelli Vellozo e
Solange Straube Stecz
(organizadoras)

Coleção Diversidades do Conhecimento

Universidade Estadual do Paraná

Reitor Antonio Carlos Aleixo

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor Frank Antonio Mezzomo
Diretoria de Pesquisa Cristina Satiê de Oliveira Pátaro
Diretoria de Pós-Graduação Carlos Alexandre Molena Fernandes

Editora Fecilcam

Suzana Pinguello Morgado
Mariana Moran Barroso
Willian André
Márcio José Pereira
Delton Aparecido Felipe

Conselho Editorial da Coleção

Adriana Beloti
Flavio Brandão
Katiucya Perigo
Rafael Metri

Coordenação da Coleção

Frank Antonio Mezzomo
Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca

Unespar/Câmpus de Campo Mourão

C928

Criação, ensino e produção de conhecimento em artes: artes visuais, cinema, dança e teatro. Marila A. Vellozo; Solange S. Stecz (orgs.). Campo Mourão: Fecilcam, 2016, 184p (Coleção Diversidades do Conhecimento)

ISBN: 978-85-88753-40-2

1. Arte-Estudo e Ensino. 2. Arte-Cultura. 3. Pedagogia Artística. I. VELLOZO, Marila Annibelli. II. STECZ, Solange Straube. III. Unespar/Câmpus de Campo Mourão. IV. Título.

CDD 21.ed. 707

Apresentação da Coleção ***Diversidades do Conhecimento***

A Universidade Estadual do Paraná – Unespar foi credenciada em dezembro de 2013, e possui como um de seus desafios a verticalização da pesquisa e a criação e fortalecimento de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Conta atualmente com quatro Cursos de Mestrado, tendo sido aprovados pela CAPES entre 2013 e 2016. Como parte da política de apoio à pesquisa na instituição, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG tem realizado discussões sobre a importância da pesquisa, da divulgação científica e do estabelecimento de convênios e parcerias junto a outros setores de pesquisa nacionais e internacionais. Tendo em vista essas prioridades, a PRPPG vem também destinando apoio financeiro para seus pesquisadores e grupos de pesquisa, mediante editais de seleção de projetos de pesquisa e publicações científicas.

É neste contexto que está inserida a Coleção *Diversidades do Conhecimento*, já em sua segunda edição, e cuja proposta envolve a publicação de coletâneas nas diversas áreas do conhecimento, trazendo resultados de pesquisas e ensaios teóricos com vistas a divulgar, à comunidade científica, a profissionais e estudantes, conhecimentos produzidos por pesquisadores e grupos de pesquisa vinculados à Unespar. Para esta edição, foram selecionadas quatro coletâneas, vinculadas às áreas de Artes, Cinema, Ensino de Matemática e Interdisciplinar, intituladas respectivamente: “Criação, ensino e produção de conhecimento em artes”; “Olhares: audiovisualidades contemporâneas brasileiras”; “Pesquisas em educação matemática: implicações para o ensino”; “Formação humana: espaços e

representações”. De modo geral, as coletâneas são resultado de investigações realizadas pelos pesquisadores no âmbito de seus grupos de pesquisa, algumas delas em colaboração com pesquisadores de outras instituições e apoiadas com recursos de agências de fomento.

A seleção das coletâneas se deu por meio do edital público de *Apoio à publicação de Coletâneas*, que recebeu propostas oriundas dos Programas de Pós-Graduação em funcionamento e dos Grupos de Trabalho que têm atuado para a criação de novos cursos de Mestrado na Unespar. O processo envolveu o trabalho de um Comitê Editorial, nomeado pela PRPPG e composto por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. O Comitê foi responsável pela análise técnica das propostas e pela submissão das coletâneas a pareceristas ad hoc, os quais contribuíram na avaliação do mérito dos manuscritos.

Para finalizar, em sintonia com as políticas nacionais de apoio à pesquisa e Pós-Graduação no Brasil, esperamos que as publicações possam contribuir para o processo de consolidação de nossa Universidade, bem como para a promoção de novos debates nas diversas áreas do conhecimento.

Junho de 2016

Frank Antonio Mezzomo
Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Sumário

Prefácio.....	7
Apresentação.....	13
Capítulo 1	
Aproximações entre neurociências e processos de fruição e criação em dança na infância.....	17
Andréa Lúcia Sério Bertoldi e Aline Ferreira Ril	
Capítulo 2	
Situação e criação: centralidade da cultura e margem da Arte.....	35
Denise Bandeira	
Capítulo 3	
Processos de encenação em diálogo: aspectos da recepção e da construção identitária.....	59
Guaraci da Silva Lopes Martins e Robson Rosseto	
Capítulo 4	
Relações entre ensino, práticas artísticas e pesquisa: questões para a formação de professores de artes visuais.....	81
Mauren Teuber	
Capítulo 5	
Pedagogia teatral: a formação do espectador-artista-professor.....	103
Robson Rosseto	

Capítulo 6

Mapa de criação: estratégica metodológica de criação, a partir do conceito de corpo propositor.....	127
---	-----

Rosemeri Rocha da Silva

Capítulo 7

Cinema brasileiro: ensino, pesquisa e extensão na formação de professores.....	145
--	-----

Salete Paulina Machado Sirino

Sobre os autores.....	177
-----------------------	-----

Prefácio

De imediato, uma pergunta se impõe quando se trata de “Criação, Ensino e Produção de Conhecimento em Artes: Artes Visuais, Cinema, Dança e Teatro” na contemporaneidade. Quais possibilidades emergem quando nos alocamos na fronteira, quando escolhemos a dobra ou o limiar dessa pergunta como morada? O que se abre em zonas de trânsito e atravessamento, nessa região incerta e inquietante que constitui o entre? Eis aí uma questão fundamental, eis um problema que é preciso enfrentar, ao menos para aqueles interessados em pensar o universo da criação, ensino e produção de conhecimento em Artes – Artes Visuais, Cinema, Dança e Teatro no contexto contemporâneo. O grupo de trabalho do Mestrado em Artes, do Centro de Artes da Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Curitiba II desenha uma importante iniciativa na formulação de projetos de produção de conhecimento, organizados para que no futuro atendam a demanda por formação continuada de docentes de Artes da Educação Básica Pública – Ensino Fundamental e Ensino Médio –, do Ensino Superior, bem como de egressos de Cursos de Artes.

Dessa forma, o grupo procura direcionar suas atividades a uma proposta de diálogo entre criação, ensino e produção de conhecimento em Artes na perspectiva extraterritorial e também na constatação das fronteiras que separam as muitas áreas do conhecimento humano artístico que se encontra em crescente diluição, o que gera uma abertura cada vez maior para o diálogo e para intersecções e, a partir disso, para novas possibilidades de interpretação das relações que o homem estabelece com o mundo e com si mesmo. Dessa maneira, o grupo procura divulgar suas pesquisas e reflexões materializadas em publicações, partindo da abertura para o diálogo com outras áreas, sua proposta é, em última instância, contribuir para a ampliação dos

horizontes dos estudos das Artes.

Sobre as relações entre “Criação, Ensino e Produção de Conhecimento em Artes: Artes Visuais, Cinema, Dança e Teatro” no mundo contemporâneo, expomos, que parecem traçar um pensamento transversal que se produz no cruzamento, na contaminação entre diversas artes e linguagens e faz brotar linhas de fuga de proporções variadas e abertas para o pensamento de novas partituras e arranjos da reflexão sobre Arte, talvez caracterizadas e circunscritas no hibridismo que, por sua vez, torna-se uma baliza nas atividades artísticas e sinaliza um indicador importante das confluências estéticas atuais. Nesse processo, se antes as fronteiras do território entre as artes eram delineadas e conduzidas pelas bases de um pensamento moderno extremamente racional, onde o mundo foi dividido em campos de conhecimento e cada um seguiu seu caminho marcando presença numa “terra específica”, nesse momento, as formas de pensar que funcionaram até certa altura, já não satisfazem nossas necessidades e anseios. A atualidade já não permite tal fragmentação, portanto, buscamos outras perguntas e respostas, a exemplo de onde encaixa a Arte, ou, quando não conseguimos mais estabelecer as fronteiras entre uma arte e outra, ou entre “Criação, Ensino e Produção de Conhecimento em Artes: Artes Visuais, Cinema, Dança e Teatro”, percebemos que os critérios é que mudaram, o mundo mudou e as artes se aproximam umas das outras em irmandade interdisciplinar. Elas se manifestam em diversas linguagens e unidades, se aglutinam no plano da expressão artística ou, mais ricamente, invadem todos os territórios por onde possam se assentar para a promoção de uma revisão ou redescoberta de algo já incorporado. Ao serem caracterizadas pela pluralidade que habita o plano expressivo, lançam-se como sistema de significação cuja intertextualidade e hibridismo passam a ser seu traço fundante.

Alinhado a essa visão, está o desenvolvimento de estratégias de criação e inovação do ensino das Artes, bem como de compartilhamento desses saberes na formação de profissionais aptos a

validar as diferenças humanas. Essas atitudes ampliam a discussão do conceito de acessibilidade para o campo curricular e para as práticas atitudinais e metodológicas, que corroboram o direito de todos os sujeitos aos saberes artísticos, em consonância com preceitos de não discriminação, propostos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, previstos na Lei que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 – Lei n. 13.005/2014 – e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, de 2012.

Diante de tantas lacunas existentes no aperfeiçoamento de professores da Educação Básica, acrescenta-se outra: a dificuldade no cumprimento da Lei 13.006, sancionada em junho de 2014, que prevê a obrigatoriedade da exibição de duas horas de filmes nacionais por mês, como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica das escolas da Educação Básica. Ao colocar o cinema brasileiro na escola, esta lei levanta uma série de discussões, dentre elas, a de como instrumentalizar os professores para lecionar as linguagens artísticas, em particular o Cinema.

O acesso à produção audiovisual brasileira é apenas uma das faces da questão: cabe discutir os critérios de escolha dos filmes, a formação do público, a qualidade da exibição, conhecimentos não verbais vinculados ao som, à imagem e ao movimento, entre outras cognições. A Lei traz desafios que devem fazer parte da pauta de discussão da comunidade escolar, para construção de políticas públicas de Estado, nas áreas da Educação e da Cultura. O encontro pedagógico com o cinema deve transformar a antiga escola, ainda pouco afeita ao campo da Arte. Nesse novo contexto, a linguagem cinematográfica e audiovisual permite leituras e significados múltiplos, cuja concepção se dá por meio de interpretações que dependem do olhar e do repertório do espectador. Na relação com o cinema, o professor enfrenta muitos desafios, diante de uma linguagem que opera com signos não verbais, mas que também exige um referencial técnico-teórico.

Em fevereiro de 2016, foi aprovado na Câmara e no Senado, o

Substitutivo da Câmara dos Deputados 14/2015, documento este que alterou o parágrafo 6º, do Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394/96, referente ao ensino da Arte. A partir de agora, as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são as linguagens que passarão a constituir o componente curricular do ensino de Arte, tornadas obrigatórias nos diversos níveis da Educação Básica. Nesse contexto, as instituições de ensino superior têm o prazo de cinco anos para ampliar os cursos de formação de professores habilitados nas áreas específicas da Arte.

Sendo assim, ressalta-se que o egresso dos cursos de Licenciatura em Artes se depara com demandas contraditórias à própria formação, já que, em geral, as escolas regulares de educação se pautam pela polivalência, solicitando desses professores que desenvolvam ao longo do ano letivo conteúdos das distintas linguagens artísticas, independentemente de sua área de formação. Os conteúdos das Artes Visuais, da Dança e do Teatro não podem ser processados indiscriminadamente, requerendo um professor com domínio exclusivo dos elementos e metodologias específicos de sua área de atuação. O desenvolvimento da potencialidade artística e da percepção estética do estudante demandam intervenções propositivas, cabendo, portanto, aos cursos de formação, a imissão em projetos político-pedagógicos movida pela transdisciplinaridade das Artes, porém, sem perder de vista a singularidade de cada linguagem artística.

A coletânea proposta pela Unespar, Câmpus de Curitiba II abarca textos sobre a produção de conhecimento nas distintas linguagens artísticas e contribuem de forma significativa para a formação do professor-artista-pesquisador, dos saberes e fazeres da Arte, no contexto educacional brasileiro. Isso está em consonância com o Plano Nacional de Educação que traz grandes desafios para o Estado e para a sociedade brasileira, dentre eles a necessidade de se manter um constante debate sobre a valorização da diversidade cognitiva na Educação, promovendo a consolidação de uma educação efetivamente democrática.

As proposições e desafios da “Criação, Ensino e Produção de Conhecimento em Artes: Artes Visuais, Cinema, Dança e Teatro” emergem na perspectiva da interface, exigindo novas atitudes que refletem o nosso chamado "espírito" do tempo. A adequação do pensamento dessa obra se faz com diálogos e tessituras, atitude estética para com o outro, compartilhamento de conhecimentos, pois as transformações que se instalam no dia a dia, obrigam o pesquisador a se refazer enquanto ator social, refletir e criar novas soluções técnicas para vida, conhecimento, ciência e arte; talvez pelo fato que o ator social, o artista e pesquisador corroboram em sua arte, sua vida, ficando inerente a ela tudo que está no domínio do subjetivo e inconsciente. O desejo de transcender os limites não sendo prerrogativa das artes, mas sim do ser, transparece e se concretiza através dela, consciente ou não.

A “evolução” tecnológica dos meios e da mídia nos permitem novas experiências e não substituem as antigas formas de arte nem lhe usurpam o lugar, é somente diferente. É que o desejo de transcender nos traz uma sequência gradativa de tentativas e experimentos que vão evoluindo de um para outro, com alguma superação, até então infundável. A “Criação, Ensino e Produção de Conhecimento em Artes: Artes Visuais, Cinema, Dança e Teatro” busca fixar um território na movediça realidade contemporânea, busca o questionamento dos nossos conceitos mais enraizados, argumentos e atitudes coerentes, pois, se devemos acompanhar as transformações adequando o pensamento para o aqui e agora, precisamos nos esforçar para enxergar e sentir as diferenças e semelhanças entre as modalidades e áreas artísticas.

Artes Visuais, Cinema, Dança e Teatro compõem as faces de uma mesma moeda artística, a Criação, o Ensino e por fim, a Produção de Conhecimento – também um campo aberto, instável e suscetível às inúmeras trocas instauradas nos processos contaminados do pensamento.

Acir Dias da Silva
Maio de 2016

Apresentação

Esta publicação é um primeiro resultado do Grupo de Trabalho voltado à elaboração e implantação de um Mestrado em Artes, pelo Centro de Artes do Câmpus de Curitiba II, da Universidade Estadual do Paraná. Agregam-se no GT Docentes dos Centros de Áreas de Artes dos cursos de Bacharelado em Artes Cênicas, de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, de Bacharelado e Licenciatura em Dança, de Licenciatura em Artes Visuais e de Licenciatura Teatro, devidamente registrados junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Após duas formulações de projetos para encampar um Mestrado em Artes, essa nova configuração de GT levantou a possibilidade de criação de um Mestrado Profissional, visando atender a demanda por formação continuada de docentes de Artes da Educação Básica Pública – Ensino Fundamental e Ensino Médio –, do Ensino Superior, bem como de egressos de Cursos de Artes.

De todo modo, enquanto os estudos são mantidos para a formulação de um projeto de Mestrado em Artes é possível elencar alguns parâmetros que consolidam esta iniciativa pelo histórico e perfil institucional da Faculdade de Artes do Paraná – atual Câmpus de Curitiba II da Unespar –, pela expertise dos profissionais docentes e pelos perfis dos cursos de bacharelado e licenciatura. Tanto a importância das Artes e de seu papel no ensino na escola e na comunidade, quanto a das práticas formativas relacionadas a processos de criação em Artes, estarão fundamentadas e serão subsidiadas por essa experiência e perfil institucional, em qualquer desenho de mestrado que venha a ser estruturado.

Parte-se da compreensão que processos de ensino e de aprendizagem nas Artes devem estar embasados nas experiências artísticas e estéticas de docentes e discentes, em linhas de pesquisa que

especifiquem – ou aproximem – práticas e produção artística a processos de ensino articulados às linguagens artísticas das Artes Visuais, do Cinema/Audiovisual, da Dança e do Teatro.

Capacitar docentes, pesquisadores e profissionais qualificados na área visa à expansão do campo das Artes no Estado do Paraná e à geração e difusão de conhecimento em um estado com escassez de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* na área e com inexistência de mestrado com esta articulação de linguagens artísticas. Após mais de trinta anos formando alunos no curso de Dança, por exemplo, há uma demanda considerável por este perfil de capacitação, não apenas no Paraná, mas por todo Brasil, e, nesse sentido, a demanda por capacitação neste nível de mestrado, é para todas essas linguagens artísticas.

Desse modo, esta publicação compila capítulos de docentes com anos de experiência no ensino, na pesquisa e na criação, em um momento político de reformulação de mecanismos legais na área, como a Base Nacional Comum Curricular e os efeitos que as alterações em percurso provocarão à Educação e às Artes no País. Nos textos, reconhece-se a recorrência da articulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a reflexões sobre a formação de professores para o ensino das Artes, do mesmo modo que questões direcionadas à produção artística e de conhecimento por meio da especificidade das Artes Visuais, Cinema, Dança e Teatro.

Nesse sentido, as convergências teóricas entre a Neurociência Cognitiva e a Dança são a base do artigo “Aproximações entre neurociências e processos de fruição e criação em dança na infância”, de Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi e Aline Ferreira Ril, e servem para analisar as contribuições da fruição e criação em Dança durante a infância na produção de conhecimento em Arte. O texto enfatiza a importância da experiência artística na dança como possibilidade de interferir na percepção/criação de realidades para produzir novos comportamentos e especificidades de conhecimento. E também analisar diversos outros aspectos, porém sempre vinculando estudos sobre a percepção ao desenvolvimento de criação em Dança.

Denise Bandeira, no texto intitulado “Situação e Criação: centralidade da cultura e margem da arte”, reflete sobre a ideia de cultura, suas transformações e conceitos. Apresenta uma discussão sobre a centralidade da cultura na sociedade e suas repercussões nos âmbitos da produção e do ensino da Arte. Destaca ainda que a aceção do conceito antropológico e a determinação das dimensões, simbólica, cidadã e econômica, foram fundamentais para o fortalecimento das políticas de cultura.

Guaraci da Silva Lopes Martins e Robson Rosseto em “Processos de encenação em diálogo: aspectos da recepção e da construção identitária” refletem sobre as metodologias de pesquisa associadas às Artes Cênicas e sua contribuição no processo de formação inicial e continuada. Este texto resulta de uma análise de pesquisas realizadas pelos autores com a participação de graduandos e egressos, em sua maioria, do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Curitiba II, e traz também as atividades cênicas que resultaram em dois espetáculos, cujas produções se desenvolveram com a participação ativa dos envolvidos.

Apontando sobre mecanismos legais e aprofundando a discussão sobre a formação de professores, a autora do capítulo “Relações entre ensino, práticas artísticas e pesquisa: questões para a formação de professores de artes visuais”, Mauren Teuber apresenta o contexto inicial de um debate sobre a formação do professor de Artes Visuais e a disciplina de Arte, no Brasil, que inclui as dimensões múltiplas da identidade desses professores e as possibilidades e limites da formação. Entre outros aspectos, a autora defende a pesquisa como um modo de se apropriar de um método de produção de conhecimento, propondo que se privilegie na formação do professor de Artes Visuais e no ensino das escolas públicas, tanto a produção de Arte quanto a investigação e o ensino na área.

Em a “Pedagogia teatral: a formação do espectador-artista-professor”, Robson Rosseto considera, de modo esclarecedor, a dinâmica da recepção como um componente fundamental para estabelecer trocas produtivas e investigativas sobre as diversas leituras

das produções cênicas. Importantes acontecimentos sobre a Arte, especificamente no espaço escolar, foram delineados, assim como as mudanças da legislação educacional brasileira para o aprofundamento das reflexões acerca da formação acadêmica do licenciado em Teatro.

Já Rosemeri Rocha, no texto “Mapa de criação: estratégia metodológica de criação a partir do conceito de corpo propositor” articula conceitos da Neurolinguística e das Ciências Cognitivas. A autora demonstra como a utilização de Mapas de Criação pode ser estratégia para o “corpo propositor” transitar por algumas etapas necessárias para a elaboração de uma criação artística.

Completando a publicação, a importância da formação do professor no contexto da recente Lei 13006/2014, que determina a inserção de, no mínimo, duas horas mensais de produção audiovisual nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola da Educação Básica, está presente em “Cinema brasileiro: ensino, pesquisa e extensão na formação de professores”, de Salete Paulina Machado Sirino. Nesse texto a autora aborda o projeto de extensão “Cinema brasileiro na escola”, realizado entre 2013 e 2014, vinculado ao programa de extensão Universidade Sem Fronteiras da SETI/PR, realizado numa parceria entre Unespar, Câmpus de Curitiba II e SEED/NRE de Curitiba, que teve por finalidade a capacitação de professores de Artes e de Língua Portuguesa com atuação em escolas do NRE/Curitiba, para a utilização do cinema brasileiro no Ensino Fundamental e Médio. O projeto teve entre seus resultados a publicação do livro “Cinema brasileiro na escola: pra começo de conversa”, prefaciado por José Carlos Avellar.

Os capítulos apontam para a importância de se divulgar as reflexões e o que é produzido nos espaços de ensino e de criação em Arte e os meios e métodos desenvolvidos e criados nas escolas e universidades do País.

As Organizadoras
Maio de 2016

Capítulo 1

Aproximações entre neurociências e processos de fruição e criação em dança na infância

Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi
Aline Ferreira Ril

Introdução

A prática da Dança com crianças é um fenômeno crescente no Brasil em diferentes realidades socioeconômicas e culturais do país. Essa tendência tem estimulado o interesse científico sobre a investigação das possíveis contribuições deste tipo de experiência na infância para o ser humano ao longo da vida. Neste contexto, vários estudos de diferentes áreas têm demonstrado benefícios de práticas de Dança tanto entre crianças com desenvolvimento típico (FALSARELLA; BERNARDES-AMORIM, 2008; ROCHA; FRANÇA, 2012), como entre aquelas que apresentam algum tipo de deficiência (ISRAEL; BERTOLDI, 2010; FONSECA et al., 2011).

Os estudos disponíveis na literatura explicitam um problema que precisa ser enfrentado pela área da Dança, qual seja, a supremacia da investigação sobre a prática da Dança com crianças sob o ponto de vista de outras áreas, que não a Arte. Isso imputa a tais análises, limitações conceituais e, por vezes, algum simplismo teórico sobre as especificidades da área da Dança, inerente ao fato da ação artística não corresponder ao foco central de estudo daquelas investigações. Este

fato tem fortalecido o entendimento da Dança como um meio de promoção de objetivos externos à produção de conhecimento em Arte, o que é reforçado pela ampliação de investigações sobre “o fazer com a Dança” sem ampliar igualmente a base de conhecimentos sobre “o fazer Dança”.

Um número importante de estudos disponíveis na literatura apresenta como objeto de investigação a interface entre a Dança e o desenvolvimento físico-motor da criança, com análises associadas a sua prática na infância como um estímulo ao controle neuromuscular para o amadurecimento de movimentos fundamentais, os quais são demandados no desenvolvimento de movimentos especializados do ser humano (OLIVEIRA; MUZEL; SANTOS, 2014). Outros estudos centram sua análise nas alterações de habilidades motoras provenientes da prática de diferentes técnicas de Dança (CASTELANI et al., 2014), ou nos possíveis benefícios cognitivos estimulados por jogos de representação, comumente propostos em procedimentos de Dança para crianças, associando-os à possibilidade de estímulo ao desenvolvimento lúdico e por esse motivo, entendido como benéficos para o amadurecimento psicológico e afetivo da criança (GATTO, 2014).

Outra perspectiva apresentada na literatura é a prática da Dança com crianças como um meio de enfrentar os desafios impostos pelo estilo de vida da sociedade contemporânea, que alterou o comportamento curioso e motoramente ativo, natural de crianças, para comportamentos restritos do ponto de vista motor, ou ainda, como alternativa a modelos de inatividade corporal no ambiente escolar, proveniente da ideia de disciplina associada à redução do movimento, predominante nas escolas brasileiras, onde crianças permanecem sentadas em grande parte do tempo despendido nas salas de aula (VERAS et al., 2015).

Embora estes enfoques de análise revelem aspectos importantes para o desenvolvimento do ser humano, eles não podem ser conceitualmente confundidos com o avanço da pesquisa na área da Dança. É preciso aprofundar as investigações sobre a Dança em

relação aos aspectos multifatoriais que contemplam a complexidade do comportamento artístico humano e seus modos próprios de estabelecer relação com outras áreas. Entre as inúmeras possibilidades de relação, destacamos neste estudo, o crescente interesse de aproximação entre a Arte e a Neurociência, que tem promovido avanços sobre o entendimento de como o ser humano estabelece experiências perceptivas no/com o ambiente, incluindo nestas experiências a fruição e criação em Dança.

Diante do exposto, a proposta deste artigo é analisar convergências teóricas entre abordagens de Dança fundamentadas no desenvolvimento da percepção do corpo em movimento na infância, utilizando o conceito de corpo criado por Thomas Hanna (1983) e as teorias de movimento propostos por Rudolf Von Laban (1978), historicamente aplicadas ao ensino da Dança e relacionados à abordagem teórica neurocientífica cognitiva conexionista, na perspectiva de António Damásio (2000, 2011, 2012). Com base nisso, pretende-se discutir o desenvolvimento da percepção humana durante a infância, analisando tais convergências teóricas sob o ponto de vista das possíveis contribuições da fruição e criação em Dança durante a infância e também a especificidade do processo de produção de conhecimento em Arte.

Neurociências e as subjetivações do corpo no desenvolvimento da percepção da criança

O desenvolvimento da Neurociência nas últimas décadas tem enfatizado a relevância do estudo da biologia, em especial sobre os genes, o cérebro e seus moduladores para o entendimento da complexidade do comportamento humano. Essa perspectiva de estudos colabora para alterar o modo como compreendemos os processos de desenvolvimento e aprendizagem na produção de conhecimentos humanos e, portanto, as relações que permeiam a criação e fruição em Dança.

Os estudos das funções superiores do cérebro demonstram que ele constrói, a partir de suas bases neuronais, representações, intenções, projetam simulações e previsões da realidade, além de fazer seleções que se transformam em ação por meio do agrupamento e reagrupamento de células nervosas em coletividades e populações neurais com graus cada vez maiores de interconexões. Estes agrupamentos podem ser fortalecidos pelo reconhecimento de estados específicos das atividades neuronais, advindos das características espaciais e temporais dos comportamentos dessas populações de células nervosas, distribuídas por diferentes áreas do encéfalo, as quais formam conexões múltiplas entre si, denominadas de redes neurais (DAMÁSIO et al., 2000). Tais atividades cerebrais se desenvolvem durante toda a vida, mas, possuem um grande potencial de reagrupamentos e adaptabilidade durante a infância (LENT, 2010).

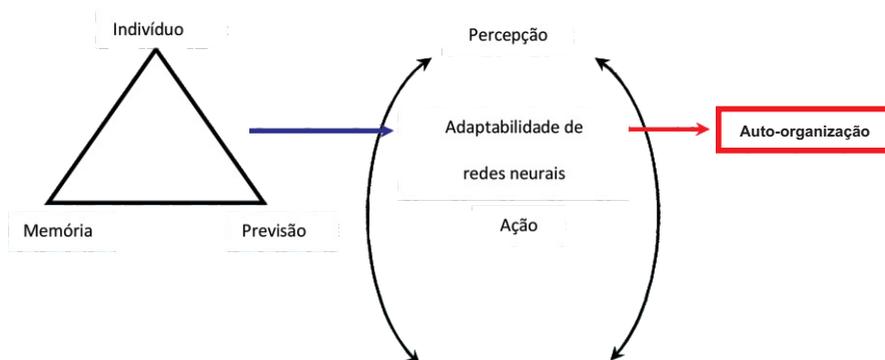
A infância é o período que vai desde o nascimento até aproximadamente o décimo-primeiro ano de vida de uma pessoa. É um momento de grande desenvolvimento neuro-sensório-motor, envolvendo graduais mudanças no comportamento e na aquisição de valores que constituem as bases da personalidade individual, em um ciclo de redes neurais que influenciam e são influenciadas pelos estímulos ao desenvolvimento do cérebro ainda no útero materno. Desde o primeiro mês de gestação, sinais químicos fazem com que um grupo de células no embrião em desenvolvimento comece a se transformar no sistema nervoso. Três semanas depois da concepção a placa neural une as suas extremidades para formar o tubo neural que, mais tarde, se transformará no cérebro e na medula espinhal. O estágio final de maturação do sistema nervoso é marcado pelo processo de mielinização (formação da bainha de mielina), iniciado no útero, com produção intensificada após o nascimento e grande exuberância na infância, podendo prosseguir durante toda a vida (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

O cérebro infantil em desenvolvimento possui alta plasticidade, isto é, tem grande capacidade de reorganizar-se em novos padrões de conexões sinápticas, ou diagramas neurais, para melhor adequar o

organismo em adaptação constante ao meio. Damásio (2011) explica que estes diagramas neurais são construídos a partir de conexões influenciadas por fatores ambientais e pelas experiências individuais, capazes de interferir em todos os nossos padrões de conexões, tornando-os mais fortes ou mais fracos, mais diversificados ou restritos, de modo à complexificar ou estreitar as redes neurais, sob a influência da experiência de aprendizagem diante das demandas dos ambientes interno e externo ao organismo.

Sob o ponto de vista da vertente conexionista da Neurociência Cognitiva, criamos relações ininterruptas de adaptabilidade perceptiva baseadas nas capacidades de auto-organização e emergência de redes neurais (DAMÁSIO, 2011). Esta vertente teórica evidenciou as limitações do modelo computacional behaviorista *input-output* de entendimento do desenvolvimento do sistema neuro-sensório-motor e propôs a perspectiva sistêmica de análise do ser vivo. Nesta perspectiva, as capacidades de auto-organização e emergência de redes neurais seriam dependentes do modo como o cérebro é predominantemente estimulado a se organizar para criar o reagrupamento dessas redes.

De acordo com Damásio (2012), é a partir da auto-organização que o indivíduo se relaciona com o mundo a sua volta, ou seja, o que se entende por ambiente externo seria produzido pelo próprio organismo, a partir da constante negociação entre mecanismos de memória (*feedback*) e previsão (*feedforward*) de comportamentos. Assim, a adaptabilidade de redes neurais incorpora de modo conjunto a produção da percepção e o que é percebido pelo indivíduo para concretizar uma ação, derivando daí o conceito de ciclo percepção-ação (HEBB, 1949). Este conceito assume que o desenvolvimento da ação ocorre no nível de cooperações entre neurônios durante suas interações. Cada neurônio tem reações múltiplas e cria novas interações de acordo com o contexto, estabelecendo a noção de que a percepção é indissociável da ação.

Figura 1: Emergência do Ciclo Percepção-Ação

Fonte: Adaptado de Ricken (2005, p. 9)

O entendimento de ciclo percepção-ação é reforçado ainda no conceito de *Autopoieses* (MATURANA; VARELA, 1995), para o qual a experiência cognitiva do observador é intrínseca a sua estrutura biológica, reorientando assim o papel do observador para o de colaborador da elaboração da ação. Dessa forma, o organismo não segue um encadeamento preestabelecido para agir. As redes neurais que se formam são, ao mesmo tempo, contingentes das ações do organismo no ambiente e do efeito delas no sistema orgânico, de modo que são sujeitas ao acaso, à imprevisibilidade e, como consequência, à criatividade para continuamente se auto-organizarem. Diante da imprevisibilidade, cada cérebro vai se organizar e reorganizar de modo absolutamente peculiar, mesmo com estruturas morfológicas comuns e, estas diferenças individuais são particularmente influenciadas pelos modos de coexistência entre a razão e as emoções humanas.

Como se sabe durante muito tempo a emoção foi entendido como oposta a atributos da razão e, por esse motivo, crianças eram educadas a inibir suas emoções e não a identificá-las. Recentemente, a Neurociência Cognitiva tem procurado investigar como a emoção integra os processos de raciocínio e tomada de decisão. Damásio et al. (2000), a partir de estudos com pessoas com lesões neurológicas,

demonstrou que a redução seletiva da emoção pode ser tão prejudicial para a racionalidade quanto a emoção excessiva. Segundo o autor, é provável que a emoção inclusive auxilie os processos racionais que envolvem conflitos ou desafios.

As emoções se manifestam no corpo e são consideradas adaptações singulares que integram o mecanismo com o qual os seres humanos regulam sua sobrevivência orgânica e social. Desse modo, ao longo do desenvolvimento e, em particular durante a infância, o desenvolvimento das emoções constitui um importante fator de regulação homeostática e influenciam na formação dos valores que determinam comportamentos e inscrevem nossa experiência autobiográfica. Nesse contexto, a Neurociência Cognitiva assume que não há separação entre corpo e comportamento cognitivo e emocional, reforçando a concepção de mente encarnada *embodied cognition*, proposta por Lakoff e Johnson (1999), na qual o indivíduo é entendido como sendo, ele próprio, o conjunto de subjetivações inerentes à sua corporeidade em processo de testagem de possibilidades da realidade.

O pressuposto científico de que a percepção humana nada mais é que a construção de representações, intenções, simulações e previsões da realidade, ampliam a tendência de aproximação da Neurociência com a Arte e criam um campo fértil de análise sobre a prática da Dança com crianças. Isso ocorre, particularmente, no que se refere aos procedimentos fundamentados em conceitos que divergem da noção de “corpo objeto”, ou seja, de “instrumentos” por onde passam informações e que assume, em sua prática, o protagonismo da experiência da variabilidade de estados corporais, os quais determinam e são determinados pelas subjetividades implícitas nas possibilidades de expansão da corporeidade, característica da experiência da fruição e criação em Dança e seus modos particulares de produção de conhecimento.

Aproximações entre Arte e Neurociências: criação e fruição em dança como modo de produção de conhecimento

A Arte é um produto complexo da criação humana para o qual são solicitadas qualidades perceptivas muito refinadas, envolvendo a elaboração de certa compreensão de mundo, sua abstração e a capacidade de projetar a realidade para buscar os meios mais significativos de concretizá-la. Para Peixoto (2003), concretizar o planejado ou o intuído, é um processo altamente dinâmico que, em seu decorrer, não apenas pode determinar transformações no plano original do trabalho, como também, nas maneiras de ser, pensar e criar do artista em diálogo com sua criação.

A experiência da criação de uma obra de arte é um exercício de expressão da realidade percebida, ao mesmo tempo em que cria um tipo de realidade que não existe fora da obra e, neste sentido, se configura também em um exercício de projeção de uma realidade intuída. Da mesma forma, no ato de fruição da obra artística, a totalidade da obra se confronta com a percepção do sujeito que a frui. Dessa forma, o sujeito fruidor de Arte também está em processo de criação, não estando em condição de tábula rasa, uma vez que toda a experiência subjetiva advinda de memórias, intenções, intuições, é evocada na fruição artística. Como coloca Eco (1997), o exercício de criar e fruir são oportunidades de previsão de uma nova realidade e permite que a obra reviva dentro de uma perspectiva original, a partir da percepção de cada sujeito que se relaciona com a sua concretude.

Figura 2: Projeções da realidade na criação artística da Dança





Fonte: Fotografias de Sergio Vieira. Limites Cia de Dança (2008)

A experiência artística, seja na fruição ou no processo de criação, viabiliza a permissão para testar modos de ser e estar no mundo e acolhe a criação de soluções a partir de proposições intuitivas. Essas, na opinião de Peixoto (2003), são experiências de grande valor pessoal e coletivo, uma vez que incitam a perceber a realidade e ao mesmo tempo a expandi-la, promovendo uma visão de mundo elaborada segundo a categoria da possibilidade, e configurando um modo próprio de conhecer e reconhecer-se para produzir um tipo de conhecimento específico: o conhecimento artístico.

Entre as diversas manifestações de Arte, a Dança estabelece uma relação particular com o corpo, que interfere fundamentalmente em seu modo de produção de conhecimento no mundo. Essas particularidades têm sido analisadas sob o ponto de vista de inúmeras abordagens teóricas, entre elas, destacamos neste estudo os conceitos implícitos nas teorias de movimento de Rudolf Von Laban (1978) e as ideias de corpo criadas por Thomas Hanna (1983), historicamente utilizadas como fundamentos para procedimentos de Dança em inúmeros países, com pessoas de diferentes idades, inclusive com crianças.

Laban (1978, 1990) afirmou, há mais de um século, que a aprendizagem sobre o uso do corpo e de parâmetros de movimento responsáveis pela variabilidade de estados corporais, pode ampliar o modo como o indivíduo percebe e cria realidades corporais e,

consequentemente, como frui e cria Dança. De acordo com o autor, o corpo estabelece interfaces entre diferentes padrões de esforço, caracterizados pelo modo como nos relacionamos com fatores da expressividade do movimento, tais como, fluxo, peso, espaço e tempo, bem como com a harmonia espacial e a forma, os quais coexistem no corpo, e se ajustam em função das demandas do organismo em movimento. Dessa forma, um corpo é sempre diverso e poroso em relação ao contexto, e é necessário criarmos condições para que possamos desenvolver experiências de conhecimento perceptivo do corpo em relação a parâmetros de variabilidade de estados corporais, potencializando a reorganização contínua dos padrões de preferência e criando possibilidades novas de organização em um dado contexto ambiental.

Para Hanna (1983), o corpo não é só ação, é ação e percepção atuando de maneira relacional. Este enfoque propôs uma reorientação do entendimento de corpo da visão de objeto por onde passam informações do ambiente, para a ideia de corpo entendido como processo corporificado, onde se inscrevem as subjetividades nele percebidas. Essa diferença epistemológica do corpo foi enfatizada na criação do termo soma, entendido como “o corpo percebido a partir de si mesmo, como percepção em primeira pessoa” (HANNA apud DOMENICI, 2010, p. 73). O entendimento de corpo/soma derivou uma importante base de conhecimentos, conhecida como Educação Somática, com inúmeros métodos desenvolvidos ao longo do tempo, com forte influência na fundamentação de procedimentos de criação em Dança.

De acordo com Hanna (1983), a definição de corpo/soma indica que somos mais que corpos submetidos a forças externas, somos seres somáticos, capazes de perceber e controlar o modo como funcionamos. A mente, neste contexto, é transportada de ideias relativamente simplistas de causa e efeito, para a condição sistêmica de auto-organização, potencializada pela oportunidade de refinamento sensorial no ciclo percepção-ação, aproximando-se, portanto, de recentes descobertas neurocientíficas de não dissociação do

reconhecimento das subjetividades inscritas no corpo em movimento e na elaboração da percepção humana.

Este tipo de compreensão sobre percepção e corporeidade impulsionou questões interdisciplinares importantíssimas para o desenvolvimento de procedimentos de Dança como, por exemplo, as interações entre razão e emoção, percepção e tomada de decisão, evocação de memórias e projeção da realidade percebida em processos de criação artística, coexistência entre planejamento e imprevisibilidade, relações entre ordem e desordem na produção de conhecimentos novos, entre outras questões que são estruturadas e, ao mesmo tempo, estruturam especificidades da experiência subjetiva da criança na fruição e criação em Dança.

Questões como estas passaram a ser consideradas importantes para a investigação científica dos modos de produção de conhecimento humano, diante da revolução de pensamento da ciência contemporânea, que admitiu ideias antes subjogadas como criatividade, subjetividade, instabilidade e complexidade, ampliando também os modos de aproximação entre Ciência e Arte (VIEIRA, 2006). Outro fator que motivou este interesse de aproximação é a realização de descobertas sobre a organização e funcionamento do cérebro, sugeridas anteriormente por artistas, que agora estão sendo testadas por meio do avanço tecnológico da pesquisa neurocientífica. Dessa forma, muitos cientistas têm aplicado conhecimentos e métodos de suas próprias subáreas a fim de aprofundar o entendimento de como estes fenômenos ocorrem no cérebro quando a Arte é praticada e/ou apreciada (ZEKI, 2001; MARTINDALE, 2006; FREEDBERG; GALLESE, 2007; ONIANS, 2008).

Estudos realizados na Fundação Dana (*Dana Arts and Cognition Consortium*) têm revelado aspectos do comportamento do cérebro a partir da experiência artística sistemática em diferentes áreas das Artes como Dança, Música e Teatro (ASBUY; RICH, 2008). Especificamente sobre a Dança, tem sido verificado que a prática de procedimentos fundamentados na experiência da variabilidade de estados corporais é capaz de estimular circuitos neurais que suportam a

organização de ações complexas, havendo evidências de que a ativação desses circuitos interfere no modo como atribuímos significados ou percebemos informações do/no ambiente (GAZZANIGA, 2008). A estimulação desses circuitos relaciona-se com as especificidades de inteligências em rede ou inteligências múltiplas, demandadas em processos mentais de imaginação e previsão da realidade, que possibilitam a criação de padrões novos de comportamento (GARDNER, 1987).

Além dessas análises, muitas das recentes pesquisas relativas à atividade de neurônios-espelho (RIZZOLATTI, 1996) têm impulsionado um interesse crescente no estudo da observação e fruição da Dança. Neurônios-espelho foram identificados no córtex pré-motor de macacos com a verificação de que sua ativação ocorre quando o animal está envolvido em uma ação motora ou, quando observa a mesma ação executada por um agente externo. Isso significa que este tipo de neurônio representa uma forma particular de reconhecimento de uma ação, independentemente do agente que a executa. Essa descoberta revelou uma ponte neurofisiologia para aprofundar a compreensão das relações indissociáveis entre percepção e ação.

Entre as descobertas sobre a ação de neurônios-espelho, foi verificado que eles não abrangem somente o campo visual, mas também respondem no córtex pré-motor a estímulos auditivos, de forma que suas características são multimodais (KOHLENER et al., 2002). Esse entendimento reforçou a concepção de que o cérebro possui um conhecimento implícito dos movimentos que gera, tanto na sua relação de alteração do ambiente externo, como em alterações em configurações de estados do corpo, resultantes da associação entre representações de um movimento e suas significações visuais, auditivas e/ou motoras, a partir de um padrão de ativação cortical específico, reconhecido por neurônios-espelho. Portanto, este tipo de neurônio age como um dispositivo de simulação de estados corporais no cérebro.

De acordo com Damásio (2011), se um cérebro complexo pode simular o estado corporal de outro indivíduo, seria capaz de simular

também estados de seu próprio corpo. Assim, um estado reconhecido pelo organismo seria simulado de maneira mais complexa, uma vez que já foi mapeado precisamente pelas mesmas estruturas somatoperceptivas, reforçando a importância da experiência da variabilidade de estados corporais, bem como a impossibilidade de dissociação entre a ação e significação ou percepção subjetiva do movimento, defendidas por Hanna (1983) e Laban (1978).

Os diversos aspectos da percepção incorporados na fruição e criação em Dança são instauradores de muitas questões novas de estudo, como por exemplo, a investigação de como o cérebro reage a experiências estéticas diversas (*Neuroaesthetics*). Isso pode ampliar a compreensão de como crianças se relacionam com a multiplicidade de experiências estéticas na Dança, colaborando com a fundamentação de procedimentos novos, tanto para a criação como para o estímulo da fruição artística. Esta, entre outras questões instigadas pela aproximação entre a Dança e a Neurociência, apresenta potencial suficiente para avançarmos no estudo do modo como as redes neurais se estabelecem durante a infância, a partir da aprendizagem pela/com a experiência artística da Dança e sua possibilidade de interferir na percepção/criação de realidades, com o intuito de produzir novos comportamentos e especificidades de conhecimento artístico no mundo. Os estudos atuais apresentam evidências que fundamentam o entendimento da criação e fruição artística em Dança como uma forma de conhecimento humano de alta complexidade, que emerge de circuitos neurais identificados como estimuladores de inteligências promotoras de aprendizagem em rede, permeadas por características de subjetividade, instabilidade e imprevisibilidade, altamente demandadas em processos de simulação e expansão da realidade.

Considerações finais

A aproximação entre a Dança e Neurociência amplia possibilidades de análise da importância da prática desta Arte com crianças. A

oportunidade do desenvolvimento dos processos de criação e fruição em Dança durante a infância estimula a criação de redes neurocerebrais que possibilitam a interação entre os padrões preferências de conexão neural e a aprendizagem de novos modos de produção dessas redes e, como consequência, ampliam possibilidades de relação da criança com o mundo.

Nossos ambientes interno/externos são influenciados por dimensões culturais inscritas em experiências neuroperceptivas que geram memórias, desencadeiam previsões de comportamentos, transformam o ser humano em sua percepção da realidade e, portanto, podem influenciar na complexidade de organização do pensamento/movimento de crianças, em suas experiências como criadoras e fruidoras de Dança. Fruição e criação artística são ambos os processos que colocam em jogo sentimentos, pensamentos, ações e, nesse sentido, criam um tipo de construção que se produz a partir das oportunidades que a criança tem de estimular as relações que se estabelecem na subjetividade de sua corporeidade. É um modo particular de percepção fundamentado na importância da exploração das possibilidades do real, característica da produção de conhecimento em Arte, cada vez mais reconhecida como uma necessidade inerente à condição humana.

Referências

ASBURY, Carolyn; RICH, Barbara. **Learning, Arts, and the Brain: the Dana consortium report on Arts and Cognition**. New York: Dana Press, 2008.

CASTELANI, Rafaela Ariana. Análise do equilíbrio dinâmico em praticantes de balé clássico, de dança de salão e de não praticantes de dança. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 25, n. 4, p. 597-607, 2014.

DAMÁSIO, António Rosa. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **The feeling of what happens**: body and emotion in the making of consciousness. New York: Harcourt Brace, 2000.

DAMÁSIO, António Rosa et al. Subcortical and cortical brain activity during the feeling of self-generated emotions. **Nature Neuroscience**, New York, NY, USA, v. 3, p. 1049-1056, 2000.

DOMENICI, Eloisa. O Encontro entre Dança e Educação Somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as Teorias do Corpo. **Proposições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85, 2010.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FALSARELLA, Andrea Pedroni; AMORIM, Danielle Bernardes. A importância da dança no desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes. **Conexões**, Campinas, v. 6, p. 306-317, 2008.

FONSECA, Angélica da Silva et al. Benefícios da Dança em portadores de Síndrome de Down: revisão sistemática. **Encontro**: Revista de Psicologia, São Paulo, v. 14, n. 20, p. 37-47, 2011.

FREEDBERG David; GALLESE Vittorio. Motion, emotion and empathy in esthetic experience. **Trends in Cognitive Science**, Cambridge, MA, USA v. 11, n. 5, p. 197-203, 2007.

GARDNER, Howard. **A teoria das inteligências múltiplas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1987.

GATTO, Nathalia Leite. **Corpo-linguagem e movimento**: uma proposta de trabalho corporal para crianças a luz da psicanálise, 2011. Disponível em: <http://www.psicanalise.ufc.br/hot-site/pdf/Mesas/40.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

GAZZANIGA, Michael (org). **Learning, arts and the brain**: the Dana consortium report on Arts and Cognition. New York: Dana Press, 2008.

HANNA, Thomas. Dictionary definition of the word somatics. **Somatics**, Novato, CA, USA, v. 4, n.2, p. 23-31, 1983.

HEBB, Donald. **The organization of behavior**: A neurophysiological theory. New York: John Wiley, 1949.

ISRAEL Vera Lúcia; BERTOLDI, Andréa Lúcia Sérgio. **Deficiência físico-motora**: interfaces entre educação especial e repertório funcional. Curitiba: Ibpex, 2010.

KOHLER, Evelyne; KEYSERS, Christian; UMITA, M. Alessandra; FOGASSI, Leonardo; GALLESE, Vittorio; RIZZOLATTI, Giacomo. Hearing sounds, understanding actions: action representation in mirror neurons. **Science**, Washington DC, USA, v. 297, p. 846-848, 2002.

LABAN, Rudolf von. **O Domínio do movimento**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to western thought. New York: NY Press, 1999.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2010.

MARTINDALE, Colin. **Evolutionary and neurocognitive approaches to aesthetics, creativity and the arts**. London: Baywood, 2006.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy II, 1995.

OLIVEIRA, Rafael Cavalheiro de; MUZEL, Andrei Alberto; SANTOS, Mariól Siqueira. A Importância da Dança na Educação Infantil. **Revistas Científicas Eletrônicas**: FAIT, 2014. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/lupTy4EkojpUN2D_2014-4-22-15-43-53.pdf. Acesso em: 23 ago. 2014.

ONIAN, John. **Neuroarthistory**: from Aristotle and Pliny to Baxandall and Zeki. New Haven: Yale University Press, 2008.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12 ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEIXOTO, Maria Ines Hamann. **Arte e grande público**: à distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

RICKEN, Annieck Xandra Catherina. **Reaching a solution**: coordination of interceptive actions in children with Spastic Hemiparetic Cerebral Palsy. (Doctoral Dissertation). Manchester Metropolitan University. Amsterdam, Vrije Universiteit, 2005.

RIZZOLATTI, Giacomo. Action recognition in the premotor cortex. **Brain**, Oxford, UK, v. 119, p. 593-609, 1996.

ROCHA, Priscilla Alvarenga; FRANÇA, Ana Cristina Alvarenga. A Dança e a

criança: apontamentos de uma prática pedagógica. 2012. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**, v. 1, n. 1, 2012.

VERAS, Livia Martinez; TILLMANN, Ana Cristina; REIS, Nycolle Martins; GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo. Dança: resgate e vivências na Educação Física escolar. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 1, p. 71-76, 2015.

VIEIRA, Jorge Albuquerque. **Teoria do conhecimento e arte**: formas de conhecimento – Arte e Ciência, uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.

ZEKI, Semir. Essays on science and society: artistic creativity and the brain. **Science**, Washington, DC, USA, v. 293, n. 5527, p. 51-52, 2001.

Capítulo 2

Situação e criação: centralidade da cultura e margem da Arte

Denise Bandeira

Este artigo apresenta uma breve reflexão sobre a ideia de cultura teorizada por Raymond Williams¹ (1995), Terry Eagleton (2005) e outros autores com a intenção de refletir algumas das transformações e subsequentes conceitos alcançados pelo termo na pós-modernidade. Inicialmente, nessa perspectiva, destaca-se a abordagem do conceito da cultura do crítico Raymond Williams pela detalhada investigação da trajetória, da história e dos usos do termo: conforme a etimologia da palavra, começando como nome de um processo – cultura (de vegetais, de animais) e, por extensão, cultura (cultivo) da mente humana, para no final do século XVIII, significar “um modo de vida global” (1995, p. 10).

No entanto, se a cultura ficasse restrita ao cultivo dos indivíduos escaparia da sua dimensão social. Tal conflito conceitual vai repercutir em várias dimensões² do termo nas escolas e teorias contemporâneas de cultura, com a criação de significados particularmente importantes

¹ Williams nasceu em um vilarejo do Reino Unido, em 1921, e faleceu na Inglaterra, em 1988. O pesquisador se tornou figura proeminente para os estudos culturais, sendo um dos precursores dessas investigações com trabalhos sobre literatura, teatro e televisão.

² A ideia multidimensional da cultura abarca diversos sentidos do termo, por exemplo, a dimensão simbólica, a dimensão cidadã e a dimensão econômica: “É um alcance amplo, consoante com o próprio alargamento conceitual de cultura como matéria normatizada para se tornar objeto da ação estatal. Esta ação deve ter clara a dimensão (ou as dimensões) de cultura em que se apoia. A depender da abordagem dimensional que tiver, aqueles objetivos (proteção, formação, promoção da cultura) serão mais ou menos amplos e exequíveis” (VARELLA, 2011, p. 69).

para as normas jurídicas sobre os direitos culturais e para as políticas públicas de cultura. Essa mudança de patamar foi importante para fortalecer o papel da cultura nos dias de hoje, como instrumento de política para a sociedade: “A cultura, em outras palavras, chega intelectualmente a uma posição de destaque quando passa a ser uma força politicamente relevante” (EAGLETON, 2005, p. 42).

A gradativa alteração do conceito ocorreu durante o avanço do colonialismo no século XIX e, principalmente, para a antropologia moderna foi essencial considerar uma noção ampliada de cultura, incluindo questões advindas das ciências humanas e sociais, já que a principal preocupação era compreender as realidades diferentes que poderiam ser nomeadas pelo termo. Desse período em diante, a ideia de cultura conforme análise de Eagleton pulsava entre dois extremos, uma noção debilitantemente ampla e outra desconfortavelmente rígida:

É difícil escapar à conclusão de que a palavra "cultura" é ao mesmo tempo ampla demais e restrita demais para que seja de muita utilidade. Seu significado antropológico abrange tudo, desde estilos de penteado e hábitos de bebida até como dirigir a palavra ao primo em segundo grau de seu marido, ao passo que o sentido estético da palavra inclui Igor Stravinsky mas não a ficção científica. (EAGLETON, 2005, p. 51, grifo do autor).

Nesses debates, uma questão foi crucial para vários estudiosos, a amplitude do conceito antropológico de cultura contraposta ao sentido estético, enquanto restrito às artes. Contudo, tais reflexões não impediram a cultura, na atualidade, de se tornar uma preocupação vital e central, por uma série de motivos:

Encontramo-nos atualmente diante de um paradoxo: enquanto o conceito de cultura é reexaminado de maneira crítica nas ciências

sociais – a ponto de levar certos pesquisadores a pensar até que este conceito provoca mais perguntas do que respostas e a propor o seu abandono e a volta ao sentido restrito da palavra que se refere exclusivamente às produções intelectuais e artísticas -, este mesmo conceito conhece uma difusão notável nos mais diversos meios sociais e profissionais (CUCHE, 1999, p. 237).

No início do século XXI, um alinhamento de forças, alcançado no contexto internacional com o reconhecimento do direito à cultura, junto aos direitos humanos fundamentais, vai corroborar para que os direitos culturais almejem sua ampla democratização: “como os direitos culturais decorrem dos direitos humanos, tudo aquilo que vale para estes, valerá para aqueles” (TEIXEIRA COELHO, 2007, p. 12).

No Brasil, desde 2003, o conceito de cultura, defendido pelo Ministério de Cultura³, norteou as políticas públicas e, gradativamente, se fortaleceu com a criação de um sistema e a formulação dos planos para o setor, instrumentos legais aprovados pela Lei n. 12.343 de 2 de dezembro de 2010 (Plano Nacional de Cultura – PNC) e pela Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 416/2005, que garantiu juridicamente a implementação Sistema Nacional de Cultura⁴ (SNC) (MINC, 2011, 2008).

O conceito de cultura apropriado pelas políticas públicas, desde a formulação de uma legislação cultural até as diretrizes, metas e estratégias de ação dos planos de cultura, também se reflete no campo ampliado (KRAUSS, 1984) da arte contemporânea, alimentado pelas

³ Na última semana, em 12 de maio de 2016, com a posse do governo interino de Michel Temer, o Ministério da Cultura foi extinto e passou a integrar a estrutura do Ministério da Educação. Houve protestos da classe artística em todo o país e o MINC foi reaberto em 20 de maio de 2016.

⁴ O Sistema Nacional de Cultura foi criado a partir de um conceito sistêmico, com a proposta de políticas públicas construídas democraticamente, com a integração dos três níveis da federação e a sociedade civil, conforme definiu a Proposta de Emenda Constitucional – PEC 416/2005, aprovada em 29 de novembro de 2012, que acrescenta o Artigo n. 216 A.

suas conexões com a ação política, com os processos sociais e, principalmente, com as demais áreas de conhecimento.

Nos dias de hoje, educador e artista, sujeitos do campo profissional, interessados em tecnologias, conexões e redes de criação, já compartilham experiências⁵, integram uma virada curatorial, educacional e social, com atuações nos espaços expositivos, escolares e sociais.

A inserção política desses agentes e muitas dessas ações, ativistas e engajadas, exploram entre outras repercussões, a maior permeabilidade da arte e seus processos de criação em consonância com questões do tecido social. Ainda que essa virada se manifeste em diferentes movimentos e sentidos, sem necessariamente combinar-se às expectativas do espaço social, atingir resultados ou atender demandas, já que não corresponde *ipis litteris* e nem estaria preocupada em assumir o lugar de programas sociais e outros sob a égide do Estado, no mínimo, se propõe a ativar um compromisso de religação entre manifestações culturais, artísticas e educacionais com a sociedade.

Ideia e sentidos da cultura: do centro para as margens da arte

A delimitação adotada pelo Ministério da Cultura (MINC), nas bases antropológicas e em sua tridimensionalidade, simbólica, cidadã e econômica, facilitou a reposição da cultura no campo político, já que abriu espaço para as pressões sociais sobre a agenda pública.

Nos anos 2000, a centralidade da cultura no mundo globalizado tem sido uma preocupação de muitos países, condição ratificada por muitos pesquisadores. A cultura passou a ser uma condição constitutiva da vida social, o que provocou uma mudança de paradigma nas ciências humanas e sociais, conhecida como virada cultural, conforme defendeu o sociólogo jamaicano Stuart Hall, cuja justificativa se baseia

⁵ A investigação, citada neste artigo, foi realizada entre 2015 - 2016 e contou com um levantamento, descrição e análise de um corpus composto por práticas culturais e educativas, desenvolvidas em espaços autogestionados e instituições asilares e, também, incluiu experiências artísticas, ações e performances.

nos impactos sociais e econômicos:

Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. Uma proporção ainda maior de recursos humanos, materiais e tecnológicos no mundo inteiro são direcionados diretamente para estes setores. (HALL, 1997, p. 17).

A cultura pode ser entendida, para Hall (1997, p. 26), como um dos elementos, mais dinâmicos e imprevisíveis da mudança histórica do século XXI, incentivados pelos fluxos de globalização e pelo fortalecimento das trocas com as transformações das relações entre os países, além de capitaneados pelas tecnologias de comunicação e informação.

Nesse ínterim, a cultura deixou de significar apenas um tipo de comportamento, educado ou refinado dos indivíduos, para ser considerada em sua dimensão social, assumindo-se como instrumento de política: “A cultura, em outras palavras, chega intelectualmente a uma posição de destaque quando passa a ser uma força politicamente relevante” (EAGLETON, 2005, p. 42).

A opção pelas dimensões foi prioritária para romper com a cultura restrita às artes, elitista ou mercadológica. Embora, a conceituação tenha se efetivado gradativamente na legislação federal específica, pode-se observar que políticas estaduais, municipais e alguns mecanismos de fomento consolidados pela classe artística, por exemplo, a Lei Rouanet e a Lei do Audiovisual, além de diversos

programas, projetos e ações no âmbito das localidades, não seguem a mesma lógica.

Por outro lado, a configuração e a estrutura dos instrumentos de participação, tais como os observatórios, conselhos e conferências, privilegiaram potencialmente lugares de reflexão, críticas e debates, muitas vezes, em detrimento da ampliação e da diversidade cultural das participações e das efetivas contribuições.

Ainda, devido à complexidade do tema e à extensão do conceito de cultura, podem ser apontadas outras dificuldades, tais como a falta de recursos e a necessidade de definição de um escopo e prioridades para atender aos diversos planos e programas, conforme abrangência⁶ territorial e demandas: “A diversidade dos circuitos culturais de naturezas diferentes indica a necessidade de uma multiplicidade de políticas culturais, cada uma delas com desenhos e formas de ação específicas e também com origens muito variadas” (BARBOSA; ELLERY; MIDDLEJ, 2008, p. 233).

Nesse ideário, a discussão das políticas públicas de cultura procurou abarcar a formulação de circuitos culturais, conforme defendeu o consultor e pesquisador chileno José Joaquín Brunner, como um dos seus objetos de maior alcance e diversificação. Essa expressão corresponderia a uma constelação móvel e fluída, resultado da intervenção de agentes (produtores) do campo cultural, da comunicação, dos públicos e das organizações (mercado, administração pública e sociedade civil) (BRUNNER, 1985, p. 8).

A ideia de circuito (Quadro 1) também pode significar um percurso e a possibilidade de organizar relações entre agentes e, com isso, ampliar as condições de troca com o público, quando se aproxima do conceito de rede como um espaço social: “O conceito de circuito permite estabelecer comunicação entre agente e público. Imagina-se que as diferentes instâncias organizacionais – especialmente o Estado

⁶ A democracia cultural pressupõe a existência de vários públicos, com diferentes necessidades, expectativas e modos particulares de consumo e fruição. Botelho afirma que nessa perspectiva abandona-se uma visão unidirecional, assumindo o universo da diversidade cultural, na produção, distribuição e recepção desses resultados (BOTELHO, 2001).

– poderiam intencionalmente fazê-lo não de forma discricionária, mas em diálogo com mercado e comunidades” (IPEA, 2014, p. 295).

Quadro 1: Conceitos de circuitos culturais
(Baseado no Quadro 1, IPEA, 2014, p. 294)

Expressão	Instância organizadora	Agentes	Distribui�o / Exibi�o
Circuito cultural	Estado, mercado e comunidades	Grupos sociais, sindicatos, ONGs, associa�es, comunidades, indivíduos e coletivos dos diferentes segmentos culturais e comunidades que compartilham modos de vida e produ�o cultural.	Redes, comunidades e circuitos organizados pelas instâncias em escalas locais, nacionais, internacionais e outras de base territorial variada.

Fonte: IPEA, 2014

H  uma mudança em curso na arte, no pensamento sobre a arte e no trabalho dos artistas. Ao mesmo tempo,   necessário mudar as metodologias para a produ o, distribui o e recep o e, conseqentemente, para o ensino de arte, com o intuito de alimentar as potências de cria o, tanto quanto ampliar o diálogo com o público da arte contemporânea. Nesta condi o, a arte e a educa o precisam criar vínculos nos dois sentidos, tanto pedagógico, quanto para a produ o de conhecimento:

O fato   que não há verdadeira educa o sem arte nem verdadeira arte sem educa o. O fato   que o artista que não consegue sobreviver no mercado vai ensinar sem saber como ensinar. O fato   que o professor que não tem ideias não se atreve a recorrer   arte para t -las. O fato, trágico,   que aceitamos socialmente que   possível ensinar sem rigor e que somente pode se fazer arte por designa o divina (CAMNITZER, 2009, p. 20-21).

O desenvolvimento das políticas públicas de cultura contemporâneas tem contribuído para a compreensão do papel da arte

na sociedade. Assim, alguns propósitos ou justificativas, que eram costumeiramente vinculados às artes, perderam muito da sua força de legitimação.

Contudo, a arte e, também, os artistas, nos dias de hoje, enfrentam inúmeras dificuldades para subsistir apenas com trabalhos dirigidos ao mercado de arte, o que tem fortalecido o pensamento da arte pós-autonomia. Assim, no campo das políticas públicas de cultura se encontra um conjunto de proposições responsável por ampliar o campo profissional do setor cultural, inclusive, com a atualização das orientações da gestão pública da cultura e com ressonância nas ações culturais, artísticas e educativas.

Assim, nesta conjuntura setorial de artes visuais da política cultural, entre os mecanismos de fomento, os editais públicos executados pelas instituições passaram a compor um espaço discursivo e, em várias análises sobre seus impactos na área social, tem sido pertinente tomar para reflexão esses bancos de dados: “Um excursão analítico pelos editais pode ser capaz de clarear os processos envolvidos e que, de certa forma, se relacionam ao Estado cultural e à constituição cultural” (IPEA, 2014, p. 297).

A partir de 2009, entre outros programas de apoio, a Fundação Nacional das Artes (FUNARTE) optou por políticas de oferta e de fomento para formas específicas de circuitos culturais. Essa opção foi fundamentada, entre outras⁷ delimitações legais, com uso de recursos do Fundo Nacional de Cultura, na Portaria n. 29/2009 do MINC, que dispõe sobre elaboração e gestão de editais de seleção pública para apoio a projetos culturais e para concessão de prêmios: “Duas das peças centrais do dinamismo do Estado cultural são os recursos orçamentários e os incentivos fiscais” (IPEA, 2014, p. 287).

Apresenta-se uma breve análise das ações de fomento, ao considerar a instituição do Sistema Nacional de Cultura SNC (2012), a vigência da Portaria n. 29/2009 do MINC, além do Relatório de gestão

⁷ A Comissão do Fundo Nacional de Cultura foi criada pelo Decreto n. 5.761/2006, essencialmente com o caráter de subsidiar as decisões da autoridade competente pela aprovação de projetos no âmbito do FNC.

(2012) da FUNARTE e as análises das políticas sociais pelo IPEA (2014), com dados sobre essas ações realizadas em 2012.

Conforme a análise do IPEA (2014), observa-se que foram publicados 49 (quarenta e nove) editais (Quadro 2), pela FUNARTE, em 2012, em diversas modalidades, finalidades e dirigidos às áreas setoriais: artes visuais, circo, teatro, dança e música. Nesse estudo considerou-se necessária a adoção de no mínimo dois critérios para que o edital fomentasse circuitos culturais, como parte da política cultural:

O primeiro é a indicação de participação dos agentes do campo cultural (produtores profissionais, empresas e associações voluntárias), os quais colocam em movimento meios (recursos do próprio indivíduo, como o movimento do corpo e a voz, ou além do indivíduo, no caso de transformação de objetos, como ocorre na pintura) que se comunicam com os públicos por intermédio de linguagens artísticas. O segundo critério é que esta comunicação se dê de forma não eventual, mas que seja intencional e organizada – isto é, que ocorra de forma a contemplar diferentes escalas territoriais, espaços culturais e públicos (IPEA, 2014, p. 298).

A formulação de políticas públicas e a proposição de seus instrumentos⁸ passam necessariamente pela avaliação dos resultados e, em especial, no caso da cultura, conforme defendido nessas análises, entende-se que: “A plurissignificação dada à cultura, no entanto, não é impeditiva à política, porque é possível identificar seu objeto: os circuitos culturais, responsáveis por operacionalizar boa parte do que é

⁸ “Os instrumentos de políticas públicas culturais abrangem desde os fundos públicos, passando pelos editais (de bolsa, prêmios, fomentos a projetos, ajuda de custo, ocupação de espaços, formação de circuitos, percursos etc.), até a formação sistemática dos agentes e dos públicos culturais (eventos, shows, oficinas, cursos regulares, intercâmbios etc.)” (IPEA, 2014, p. 287).

a política cultural” (IPEA, 2014, p. 297).

Ao mesmo tempo, conforme defendido pelo IPEA (2014), manteve-se a prerrogativa de que os circuitos culturais já envolveriam a dimensão estética ou artística, além do que os modos de vida ou a experiência poderiam ser entendidos como parte dos circuitos culturais.

Quadro 2: Total de editais em 2012

Áreas	Editais
Artes Cênicas*	25
Música	11
Artes Visuais	9
Artes Integradas	4
TOTAL	49

Fonte: FUNARTE, 2013 (não inclui publicações e ações na área internacional)

*OBS: Artes Cênicas inclui dança, teatro, teatro de bonecos e artes circenses

Com essas delimitações os circuitos culturais e suas relações, segundo a análise do instituto, envolveriam agente cultural-meio-forma-formação de público-itinerário territorial:

O limite deste tipo de análise é que, por se ater aos documentos oficiais (o edital de abertura, a nota técnica que o acompanha e a portaria de resultado), não se beneficia do material contido nos projetos inscritos (a linguagem utilizada e a eventual preocupação do proponente com outras questões – diversidade étnico-racial, inclusão de grupos tradicionais, enfoque em comunidades locais etc.) (IPEA, 2014, p. 300).

Os propósitos da missão institucional da FUNARTE concentram-se em: estimular atividades artísticas, no campo da música, teatro, dança, circo, artes visuais e da integração entre as linguagens, com três frentes de atuação: fomento à produção e ao desenvolvimento da cadeia produtiva das linguagens artísticas; difusão da arte brasileira em

todo o território nacional e internacional; qualificação profissional dos artistas e outros trabalhadores envolvidos na área (FUNARTE, 2012).

Portanto, a maior parte das ferramentas de fomento concentra-se nas práticas tradicionais, com pequena diferenciação obtida em parceria com outras entidades⁹ ou programas na área da cultura (Pontos de cultura).

Ainda, podem ser identificadas três ferramentas: fomento (prêmios, projetos), formação (capacitação, bolsas) e circulação, cujas finalidades são ampliadas pelas propostas em rede, entre linguagens e diferentes estados da federação e, em geral, em parceria com outros órgãos do Governo:

A Funarte concede a Bolsa Interações Estéticas Residências Artísticas em Pontos de Cultura em parceria com a Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura. As residências artísticas em dança, circo, teatro, música, literatura, moda, arte digital, artes visuais e artes integradas se realizam nos Pontos de Cultura, espalhados por todo o país, e levam a diversidade artística a milhares de brasileiros (FUNARTE, 2012, p. 28).

Por outro lado, a análise apresentada pelo IPEA (2014) distribui os editais por instrumento de política (Quadro 3) e por tipos (Quadro 4), de acordo com a conceituação dos circuitos culturais, o que possibilita observar a abrangência dos propósitos das políticas com a proposição de apenas um edital de circulação, três de circuito e quatro editais de rede. Enquanto, a maioria das proposições se concentra em criação (12) e ocupação (26), com apenas três ações de formação. A avaliação do instituto sobre a diversidade dos circuitos culturais como objetos

⁹ Um edital lançado em conjunto pela Funarte e pela Secretaria de Cidadania e Diversidade Cultural (SCDC) do MinC em 2012.

das políticas culturais aponta resultados tímidos, já que esta possibilidade ficou concentrada em um único edital de circulação, três de circuito, quatro de rede e um edital em parceria lançados pela FUNARTE em 2012.

Quadro 3: Instrumento de política, 2012

Instrumento	Quantidade
Bolsas	166
Prêmios	667
Projetos	106

Fonte: IPEA, 2014

Quadro 4: Editais por tipo, 2012

Tipo	Quantidade
Circuito	3
Circulação	1
Criação	12
Formação	3
Ocupação	26
Rede	4
Total	49

Fonte: IPEA, 2014

Entre os contemplados pelos editais da FUNARTE em 2012 (Quadro 5), foram realizados no Paraná, uma ação de apoio foi estendida ao evento Bienal Internacional de Dança de Curitiba (PR) e um painel Funarte de Bandas de Música na cidade de Ponta Grossa (PR), enquanto as demais proposições se encontram relacionadas por região.

O relatório de gestão da FUNARTE (2012) não diferencia a aprovação dos projetos e nem a distribuição dos recursos por estado, região ou cidade, o que torna difícil qualquer análise que tenha interesse em resultados pontuais.

Quadro 5: Distribuição dos editais por estado/região em 2012

Meta	Região Sul	Quantidade
Visitação	-	-
Capacitação	395	Profissionais
Fomento	144	Projetos
Intercâmbios	2	Eventos
Total	541	

Fonte: FUNARTE, 2012

Embora, ao longo das últimas décadas, a FUNARTE (2009) tenha resistido ao desaparecimento contínuo dos governos, além de manter seus principais objetivos: promover e incentivar a produção, a prática e o desenvolvimento das atividades artísticas e culturais no território nacional e, especialmente, incentivar ações destinadas à difusão do produto e da produção cultural. No entanto, a partir dos documentos analisados do IPEA (2014) e o relatório da entidade de 2012, em relação às políticas públicas de cultura nacionais encetadas pela FUNARTE, pode-se observar uma tímida participação em editais, projetos, programas ou de artistas do Paraná, além da manutenção do incentivo para as áreas tradicionais da produção, distribuição e recepção artística, com poucas experiências culturais.

Dinâmicas de produção, distribuição e recepção: arte em outros contextos

Os mesmos argumentos, tais como ausência, inconstância, tradicionalismo e a falta de regularidade dos investimentos do Estado em equipamentos e na produção cultural, na última década, foram apontadas para justificar o surgimento dos espaços autogeridos, conforme os pesquisadores brasileiros Kamilla Nunes e Leonardo Araújo (2013, p. 17): “Trata-se, nesse movimento, de perceber a importância histórica dos espaços autônomos, suas posturas de enfrentamento e contestação das políticas estatais vigentes e suas contribuições para a adequação”.

A multiplicação desses espaços autogeridos é um sintoma da arte

contemporânea? Esses espaços respondem ao fenômeno da “virada curatorial”? A variedade e os modos de gestão desafiam uma classificação dessas organizações instáveis?

Ainda que as políticas públicas de cultura sejam insuficientemente diversificadas, quanto aos espaços autônomos, muitos sobrevivem por meio de editais públicos, com oferta de cursos, exposições, apresentações culturais, bazares da própria produção, publicações e outras pequenas atividades comerciais (REZENDE; SCOVINO, 2010).

As práticas de formação e mediação desenvolvidas por esses grupos autogeridos diferem daquelas realizadas em museus, escolas de arte ou centros culturais. Os coletivos trabalham com dinâmicas próprias, a partir de diferentes áreas de conhecimento, atuam com pesquisa, formação, processos de criação e propostas educativas que apostam na aproximação com o público. As características das ações de formação e de mediação estão baseadas em proximidade, criação de vínculos e laços estreitos com as pessoas, interação e diálogo, espontaneidade e ações coletivas. Neste estudo, os relatos e as anotações de Lúcia Misael¹⁰ e Ely Felber¹¹ (2015) contribuíram fundamentalmente para o entendimento da atuação do coletivo Imagine.

Esse espaço independente foi criado por iniciativa de artistas e profissionais de diferentes áreas, com apoio de moradores da Colônia Presidente Faria, município de Colombo, região metropolitana de Curitiba (PR). O coletivo desde 2002, mantém sua sede nesse local, com ações colaborativas, cursos, oficinas, prêmios e contribuições voluntárias. O Imagine pode ser definido como um espaço autogestionado, “aqueles cuja gestão é realizada de maneira associativa por algum coletivo ou iniciativa coletiva” (PAIM, 2009, p.

¹⁰ A artista Lúcia Misael nasceu em Piracicaba (SP) e vive em Curitiba (PR), é formada pelo Câmpus de Curitiba I, Unespar. Fundadora da Associação Cultural Imagine, participa e atua como orientadora em cursos da organização.

¹¹ Nasceu em Paranavaí (PR) e vive em Curitiba (PR). É artista, pesquisadora e cenógrafa, formada no curso de bacharelado em Pintura e especialista em História da Arte do Século XX pelo Câmpus de Curitiba II, Unespar. Atua como orientadora e participa da administração da Associação Cultural Imagine.

12). O grupo conta com a participação de artistas, artesões e profissionais de áreas diversas, tais como: arquitetura, biologia, design, filosofia, psicologia e engenharia.

O espaço que funciona há mais de quinze anos, além de artistas e artesões, reúne ativistas, interessados em ações de preservação da memória local e do meio ambiente natural (Figura 1) da região: “As práticas coletivas são, por sua própria constituição de multiplicidades, uma forma de resistência. São muitos que não formam o Uno. Atuar em coletivo já é uma postura política” (PAIM, 2009, p. 34).

Figura 1: Reunião de artistas, moradores e ativistas contrários ao traçado do contorno Norte



Fonte: Fotografia de Pedro Paulo Lacombe Feijó

Entre as diferentes ações do coletivo, destaca-se um acontecimento recente que motivou o movimento Não ao trajeto do contorno Norte, desdobrado¹² em ações políticas e com a ocupação do espaço social de manifestações. É importante refletir sobre como essas práticas, primeiro surgiram como uma oposição às normas e à obediência de cima para baixo, contrariando o autoritarismo do poder público e, também, vão questionar as ações de muitos representantes dos sistemas de governo.

Outro ponto a ser considerado é a incidência dessas ações sobre o

¹² O ativismo, conforme esclareceu Paim (2009, p. 140, grifo do autor) pode significar: “Por ativismo, entende-se a ação transgressora que pretende romper com a ordem dominante. Geralmente ocorre no campo social e político e nas últimas décadas tem se desenvolvido no cultural também.”

pensamento estético e sensível dessa comunidade que transita pelo espaço autogerido. Questões que precisam ser refletidas e inauguradas.

Em meados da década de 2000, vale lembrar que a “virada educacional” surgiu como um fenômeno, justificada por diferentes motivos em países da Europa, Inglaterra e Canadá. Nesse período, coincidentemente, mudanças e experiências pedagógicas, gradualmente, foram implantadas nas edições da Bienal Mercosul e, principalmente, com a inovação de uma curadoria pedagógica na 6ª edição (2007), programas que culminaram com a realização da 8ª Edição (2011).

A expressão em inglês *pedagogical turn* ou “virada educacional” foi adotada por pesquisadores para nomear processos que escolheram privilegiar a arte em detrimento das práticas tradicionais discursivas e educativas. As expressões para essas ações variam, tais como: pedagogias emergentes, pedagogias coletivas, pedagogias em rede, transpedagogia, pedagogias críticas ou projetos arte-como-educação etc.

Em 2011, as artistas Elenize Dezgeniski¹³ e Faetusa Tezelli¹⁴, com participação da psicóloga Priscila Dias, criaram o projeto¹⁵ Movimentando sensações guardadas / Fase 2, que aconteceu em uma instituição asilar. Essa proposta de trabalho colaborativo, que reuniu artistas, uma psicóloga, a equipe de funcionários e as internas, pode ser compreendida como uma abordagem do feminino (Figura 2), com a sugestão de formação de uma rede de trocas e de sensações. A ideia da equipe foi apresentar alternativas, metodologias entre terapêuticas e artísticas, para trabalhar com a inclusão de pessoas marginalizadas, moradoras de um asilo, propondo-se tratar do preconceito e refletir sobre um imaginário coletivo que possibilitasse condições sociais de

¹³ Dezgeniski nasceu e vive em Curitiba (PR), é fotógrafa e atriz. Formada em Teatro pelo Câmpus de Curitiba II da Unespar, tem especialização em História da Arte Moderna e Contemporânea pelo Câmpus de Curitiba I da mesma universidade. Graduada em Psicologia pela Tuiuti (PR), pesquisa temas como memória e afetividade.

¹⁴ É graduada em arquitetura e urbanismo pela Universidade de Londrina (PR), tem especialização em História da Arte Moderna e Contemporânea pelo Câmpus de Curitiba I, Unespar. Tezelli investiga processos colaborativos e poéticas interdisciplinares.

¹⁵ O projeto foi contemplado pelo edital Corrente Cultural 2012. Fundação Cultural de Curitiba, Paraná.

acolhimento para esses internos.

O trabalho integrou as áreas de políticas públicas: de saúde da mulher, de saúde mental e de cultura. Além disso, propôs uma formação intensa e ramificada de redes: coletivos artísticos, redes sociais para doações e trocas de roupas e tecidos, das instituições asilares, das escolas de arte e dos grupos especializados na área de psiquiatria.

Em síntese, a expressão “*educational turn*” ou “virada educacional”, corresponde às ações dispersas na arte contemporânea e gradativamente desenvolvidas em diferentes modos de educação, formas e estruturas, com métodos alternativos de pedagogia, com experiências entre áreas distintas de conhecimento e, também, em programas curatoriais e projetos artísticos.

Figura 2: Proposição performática realizada na Biblioteca Freudiana, em Curitiba (PR)



Fonte: Arquivo do projeto (DEZGENISKI; TEZELLI, 2015)

O que significa e quais são os motivos da “virada social” da arte? Como identificar as práticas da arte socialmente engajadas, onde acontecem e quem é o público? Quais são os quadros teóricos, históricos e os métodos apropriados para compreender essas manifestações?

Esses termos sugeridos por curadores, artistas e críticos para nomear experiências próprias e alguns resultados de investigações, surgidas a partir do desenvolvimento de práticas artísticas e curatoriais, propostas com uso das tecnologias de informação e comunicação para a formação de redes *online*, ideias de criação de comunidades colaborativas nas redes sociais entre outros. Muitos impulsos para essas transformações foram gerados pelos diferentes papéis assumidos pelos agentes e instituições no sistema da arte, tais como artista como produtor ou como gestor, projetos de arte participativa¹⁶ ou de arte socialmente engajada e com o surgimento de novas instituições de arte.

Em anos recentes, algumas experiências na área da dança em combinação com outros campos de estudos como a Educação Somática¹⁷ vão contribuir com a formulação de práticas de arte socialmente engajadas. O projeto Movimento e Envelhecimento, desenvolvido pela professora e pesquisadora Cinthia Kunifas¹⁸, aconteceu em instituições asilares¹⁹ de Curitiba (PR), para um público-alvo e com oferta de atividades previamente determinadas, de acordo com um calendário próprio entre os anos de 2009 e 2013.

O projeto²⁰ não dispõe de subvenção oficial para seu desenvolvimento, conta com participações voluntárias e de profissionais das instituições envolvidas. A proposta foi estabelecida a partir de um questionamento sobre as restrições da capacidade física e do movimento do corpo durante o processo de envelhecimento (Figura 2).

O trabalho conta com um cronograma para o desenvolvimento das

¹⁶ O conceito de arte participativa foi sugerido por Bishop para significar a centralidade de ações realizadas por artistas que, desde os anos de 1990, desejavam participar e colaborar com questões sociais. (BISHOP, 2012).

¹⁷ Educação Somática é um campo de estudos que “engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensoriais, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes” (FORTIN, 1998, p. 40) e vai ser constituído pelas práticas tais como Técnica de Alexander e outras.

¹⁸ A artista e professora de dança da Câmpus de Curitiba II da Unespar tem mestrado em artes cênicas pela UFBA (2008) e é especialista em educação somática.

¹⁹ As parcerias foram realizadas com os asilos: Santa Clara (2009-2011) e São Vicente de Paulo (2012-2014).

²⁰ O projeto extensionista faz parte das atividades acadêmicas da professora Cinthia Kunifas e, também, integra entre outros profissionais, principalmente, alunos da disciplina Dança e educação somática II, do curso de Dança do Câmpus de Curitiba II, Unespar.

atividades, orientação de alunos participantes e debates sobre os resultados. Na edição de 2014, o projeto atendeu um grupo de quinze mulheres (o número de pessoas é variável ao longo do período), com idades acima de 60 anos, nas duas instituições asilares.

Figura 3: Detalhe corporal, projeto Movimento e envelhecimento desenvolvido pela professora e pesquisadora Cinthia Kunifas



Fonte: Projeto Cinthia Kunifas, 2015

O núcleo do projeto pode ser entendido com a resistência que vai opor às práticas da instituição asilar, consolidação da vigilância, controle, exclusão e marginalidade, despertando uma relação sistêmica. O corpo do morador é o foco de criação desta prática de arte socialmente engajada, uma contraposição às arquiteturas dos espaços.

A duração do projeto entre 2009 e 2014, a partir dos relatos de Kunifas (2015), confirma a necessidade ampliada destas práticas, processuais e que dependem de vários campos de conhecimento e de equipes multidisciplinares.

A estrutura dessas práticas concentra-se nos corpos das pessoas, internos, com pouco ou nenhum movimento ou paralisados (Figura 4) pelas próprias condições, de saúde e de envelhecimento, mantidos nas margens da sociedade. A relação proposta com essas pessoas é de troca, de partilha sensível do corpo e seus movimentos, restrições e liberdades.

As metodologias adotadas pelo grupo de pesquisadores (KUNIFAS, 2010) consiste do mapeamento corporal, destacando a aproximação do movimento corporal e sua relação corpo-mente, aspectos indissociáveis de um organismo.

Essas propostas adotaram, entre outros procedimentos, a Técnica Alexander, uma concepção de estudos corporais que justifica o incentivo para que o mapeamento do corpo seja realizado pelos próprios moradores das instituições asilares.

Figura 4: Detalhe corporal, projeto Movimento e envelhecimento desenvolvido pela professora e pesquisadora Cinthia Kunifas



Fonte: Projeto Cinthia Kunifas, 2015

O levantamento, as descrições e análises sobre as práticas culturais e artísticas comentados neste artigo, integram uma pesquisa de campo realizada entre 2015-2016 e possibilitaram alguns questionamentos parciais e localizados. Observa-se que esta cartografia já demanda outras análises e comparações para ampliar suas tantas significações.

A delimitação conceitual da cultura, defendida pelo Ministério da Cultura (MINC), nas bases antropológicas e em sua tridimensionalidade, simbólica, cidadã e econômica, desde 2003, vai nortear as políticas públicas e, gradativamente, se fortaleceu com a criação de um sistema (SNC) e com a formulação dos planos (PNC) como instrumentos legais para o setor.

Essa empreitada assumida pelo MINC foi responsável por reposicionar a cultura como um instrumento político e, também, vai atingir o campo ampliado da arte contemporânea e seus processos curatoriais, educacionais e sociais.

A formulação das políticas públicas de cultura almejou ampliar o objeto, com a proposição de circuitos culturais, mas a maior parte dos instrumentos de fomento, no recorte analisado, vai continuar dirigida aos aspectos tradicionais da arte: produção, distribuição e recepção. Alguns mecanismos nem foram alterados e permanecem reproduzindo suas lógicas econômicas, como a Lei Rouanet e a Lei do Audiovisual. Nos estados e municípios, a maioria dos incentivos carece de diversificação e de horizontalidade, são poucos os desenhos dos mecanismos e muitas ações inovadoras ficam à margem, tais como espaços autogeridos, residências, coletivos sociais, ativismos artísticos e redes de formação partidárias de novas pedagogias.

Referências

BARBOSA, Frederico; ELLERY, Herton; MIDDLEJ, Suylan. A constituição e a democracia cultural. In: **IPEA. Políticas sociais: acompanhamento e análise. Vinte anos da constituição federal.** v. 2, n.17. Brasília: DISOC/IPEA, 2008, p. 227-281.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 73-83, abril 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?s_cript=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200011. Acesso em: 10 maio 2016.

BRUNNER, José Joaquín. La cultura como objeto de políticas. **Programa FLACSO**, Santiago, n. 74, Oct. 1985.

CAMNITZER, Luis. Introdução. In: CAMNITZER, Luis; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (orgs.). **Arte para a Educação / Educação para a Arte**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009, p. 13-24.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru; EDUSC, 1999.

DEZGENISKI, Elenize; TEZELLI, Faetusa. **Questionário sobre outros contextos educativos**. Comunicação pessoal para Denise Bandeira, 2015.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

FUNARTE. **Relatório de gestão do exercício de 2012**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2013.

FUNARTE. **Relatório de Gestão do Exercício de 2008**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009.

HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Cultura. In: _____. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. BSP n. 22. Boletim, v. 1 jun. 2014. Brasília: IPEA, 2014, p. 287-332. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=23602. Acesso em: 10 maio 2016.

KUNIFAS, Cinthia. **Questionário sobre outros contextos educativos**. Comunicação pessoal para Denise Bandeira, Curitiba, 2015.

MINC. Ministério da Cultura. Conselho Nacional de Política Cultural. Secretaria de Articulação Institucional – SAI. **Estruturação, Institucionalização e Implementação do Sistema Nacional de Cultura**. Brasília: MINC/CNPC/SAI, 2011.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Plano Nacional de Cultura: Diretrizes Gerais**. Brasília: MinC, 2008.

MISAEAL, Lúcia; FELBER, Ely. **Questionário sobre outros contextos educativos**. Comunicação pessoal para Denise Bandeira, Curitiba, 2015.

NUNES, Kamilla; ARAUJO, Leonardo. Lutaremos, e aí de quem se opuser ao nosso esforço. Abordagens históricas de espaços autônomos de arte no Brasil. In: NUNES, Kamilla. **Espaços autônomos de arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2013, p. 16-26.

PAIM, Claudia. **Coletivos e iniciativas coletivas: modos de fazer na América Latina Contemporânea**. Tese (doutorado). 294f. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes. UFRGS, 2009.

REZENDE, Renato; SCOVINO, Felipe. **Coletivos**. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2010.

TEIXEIRA COELHO, José. Política cultural em nova chave: Indicadores qualitativos da ação cultural. **Revista Observatório Itaú Cultural/OIC**, São Paulo, n. 3, set./dez. 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Capítulo 3

Processos de encenação em diálogo: aspectos da recepção e da construção identitária

Guaraci da Silva Lopes Martins
Robson Rosseto

O presente texto se propõe ao aprofundamento da reflexão pautada em duas pesquisas desenvolvidas por esses autores instigados pelo interesse em aprofundar a reflexão sobre processos cênicos realizados no Câmpus de Curitiba II, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Ambos os trabalhos recorreram à abordagem qualitativa, assim como, associaram os estudos teóricos à pesquisa de campo e envolveram graduandos e egressos da área do teatro, desta mesma instituição de ensino superior. As pesquisas analisadas têm como enfoque a formação inicial e continuada no campo do teatro, lembrando que os trabalhos analisados estão associados às temáticas inseridas na linha de pesquisa Arte, Sociedade e Diversidade Cultural, na qual os autores fazem parte como membro e compõem o Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada (GAEFO).

Para melhor compreensão, a linha de pesquisa mencionada se propõe dentre outros objetivos à reflexão acerca das potencialidades da Arte e das suas diferentes abordagens teórico/práticas no contexto educacional, dos processos artísticos associados à construção das identificações de gênero e de sexualidade e dos canais de ressonância estabelecidos na relação dialógica entre objeto artístico e

espectador/receptor.

Neste artigo buscar-se-á uma análise reflexiva sobre as pesquisas já mencionadas, cabendo salientar que ambos os processos cênicos culminaram em montagens apresentadas em espaços teatrais diversos, incluindo-se ambientes educacionais de escolas da rede pública e particulares. Esta oportunidade proporcionou enriquecedores debates entre atores e espectadores, com vistas a contribuir no processo de reflexão sobre os temas abordados. Diante do exposto, os autores se propõem a especificar os processos cênicos realizados, cada qual movido por perspectivas distintas. São eles: estudos da recepção e estudos de gênero, trabalhos estes voltados para o processo teatral no contexto contemporâneo.

O espectador em diálogo com o espetáculo

A pesquisa com enfoque na recepção teatral se iniciou com os estudos associados à estética teatral contemporânea, lembrando que o conceito pós-dramático, cunhado pelo crítico e professor alemão Hans-Thies Lehmann foi o principal alvo das discussões realizadas entre os participantes. É oportuno informar que o referido autor analisa a evolução das formas cênicas e textuais do teatro desenvolvido após o século XX e aponta para novas tendências teatrais no contexto da cena e da dramaturgia. Lehmann (2007) afirma que, a partir do teatro baseado na estética pós-moderna dos anos 1960 e estabelecido nos anos de 1980, o texto dramático deixou de protagonizar as montagens teatrais. Este mesmo autor fornece estruturas teóricas para a compreensão de cenas que ultrapassam as relações tradicionalmente empregadas no teatro.

Para exemplificar, nas montagens de Gerald Thomas é possível identificar elementos integrados às novas configurações e conceitos da representação teatral marcados pelo hibridismo e pela intertextualidade. Por meio do jogo metafórico, da identidade visual de suas montagens e da complexidade da sua linguagem, a sua escrita

cênica registrou a sua marca na plataforma teatral brasileira. As proposições desse artista com obras multifacetadas contribuíram e influenciaram de forma significativa as produções cênicas nacionais da atualidade.

Nesse fluxo, um encontro pode transformar o espectador, pode ampliar à sua maneira de olhar o mundo de formas diversas e expandir a sua percepção, sobretudo quando disponível para enxergar o novo. A experiência artística não se encerra no momento da recepção, pois a sua reverberação permanece ativa. Novas percepções requerem reelaborações de expectativas iniciais, em direção a novos olhares sobre a obra. Nesse sentido, o espectador se sente coautor da obra por meio de sua interação imaginativa, ou por vezes pela sua participação ativa, através das risadas, das palavras pronunciadas, dos bocejos.

No entanto, dentre as distintas propostas cênicas, a participação do espectador, muitas vezes, não se efetiva mais exclusivamente no nível da recepção, já que algumas produções envolvem o público como integrante fundamental para o acontecimento cênico. Nesta perspectiva, o receptor se torna um agente compositor, na medida em que participa efetivamente por meio da teatralidade experienciada. De acordo com Margarida Gandara Rauen, em muitos processos criativos:

ocorre a diluição da fronteira entre ficção e história, entre a peça ou performance e o tempo real de vivência do elenco com o público. Instaura-se, deste modo, um relacionamento participativo muito diferente daquele que o teatro oferece, pois além de não mais existir uma divisão clara entre palco e plateia, o público deixa de ser espectador e passa a contribuir num jogo de composição. [...] Optei pelo termo agente compositor não só porque os processos criativos pesquisados transcendem o suporte do palco e as convenções da dramaturgia tradicional (*playwriting*), mas porque também problematizam a autoria e a integração de ações de

composição cênica em processo (*work in process* e *liveart*) (RAUEN, 2009, p. 13-14).

Discorrer sobre a cena teatral contemporânea tornou-se uma árdua tarefa nos últimos tempos. O texto dramático continua sendo um dos fundamentos do teatro, mas deixou de ser o fundamento principal. Movido por tal concepção, o trabalho associado a esta investigação específica contou com um grupo de estudos sob a orientação de um dos autores do presente texto e foi composto por graduandos do Câmpus de Curitiba II, interessados nos estudos da recepção e na produção de um espetáculo norteado pela criação coletiva. Inicialmente o projeto de investigação se propôs a escolher um espetáculo como objeto de análise, com o intuito de observar o seu processo de produção teatral e a elaboração de uma proposta metodológica de recepção a ser aplicada junto a um grupo de espectadores a serem selecionados posteriormente. No entanto, os estudantes participantes do grupo de estudos propuseram a montagem de um espetáculo pelo próprio grupo, tendo em vista que esses se demonstraram interessados em realizar um processo cênico externo às disciplinas curriculares. Cabe ressaltar a participação ativa deste pesquisador no elenco do referido espetáculo intitulado “Intrínseco”.

Entende-se que o cotidiano acadêmico tende a afastar o professor da prática artística, compreendida pelos autores como dinâmica fundamental para o contato orgânico-constutivo deste profissional, co-responsável pelos conhecimentos específicos da pedagogia teatral nos cursos de formação. “O professor de teatro deve saber encenar” (MARTINS, 2004, p. 41). De fato, essa é uma premissa básica para aqueles que estão em processo de formação em um curso de licenciatura em Teatro, tendo em vista que este professor deverá vivenciar processos teatrais para a investigação e a reflexão sobre a elaboração dos discursos cênicos. Nesta perspectiva, o professor da Educação Básica ou do ensino superior habilitado em Teatro deve manter continuamente as experimentações nesta área da arte.

O material para ser transposto para a sala de aula se organiza paralelamente à dinâmica dos processos de criação, com os quais o artista-docente está envolvido, ou seja, na reelaboração destas vivências em novos arranjos, destinados à transmissão de conhecimentos e práticas de trabalho. (TELLES, 2008, p. 18).

Ao longo dessa experiência, sobretudo com o retorno à prática teatral, foi possível constatar uma sensível diferença na condução das aulas e, especialmente, no desenvolvimento de uma relação mais profícua com os participantes do grupo de estudos e com os estudantes das disciplinas curriculares ministradas. Por certo, as vivências sensório-corporais teatrais do docente contribuem para um diálogo mais eficiente com os estudantes, intensificando uma cocriação nos discursos cênicos pesquisados e estudados.

Pensando no contexto do grupo de estudos, o processo cênico proporciona o desenvolvimento das habilidades, e estabelece a ponte entre o fazer e o refletir entre todos os envolvidos. Para atingir esse objetivo, a peça “Intrínseco” contou com a direção de uma graduanda de teatro do Câmpus de Curitiba II, lembrando que os encontros se encaminharam com proposições teatrais voltadas para a integração nas relações interpessoais e a construção de uma identidade do grupo. O discurso levado para a cena foi emanado da criação dos participantes, os quais recorreram às suas próprias memórias com vistas à construção da dramaturgia.

Essas memórias foram ativadas no elenco, por meio de imagens, músicas, fragmentos de texto, sensações, cheiros, sons, texturas e depoimentos colhidos pela encenadora, os quais foram devidamente registrados em vídeos. Tais depoimentos ocorreram de uma forma individual, quando cada um dos participantes relatou determinados momentos da sua própria vida. Neste contexto, as improvisações teatrais foram baseadas nos estímulos mencionados e protocolos foram elaborados pela encenadora que, ao longo das atividades cênicas

coletou falas, ações e sensações utilizadas na composição da escrita dramática.

Por ocasião da Semana da Licenciatura em Teatro que ocorre anualmente no Câmpus, este mesmo grupo apresentou uma mostra desse processo cênico, com vistas à avaliação da sua trajetória. A apresentação foi seguida de um debate entre atores e público, buscando uma maior compreensão da recepção sobre a proposta cênica apresentada. Essa etapa da pesquisa contribuiu para intensificar a análise dos resultados desdobrados na sua continuidade. Os ensaios se intensificaram e alterações estéticas ocorreram baseadas na avaliação dessa primeira apresentação e nas atividades teatrais que se seguiram.

A concepção da cenografia se pautou das memórias registradas, valendo salientar a necessidade dos participantes de se utilizarem de barbantes ao longo dos ensaios, recurso este que foi substituído por cordas de diferentes espessuras e que se mantiveram no cenário do espetáculo. Este recurso cênico representou os fios da memória dos participantes, que gradativamente se envolveram de uma forma orgânica no espaço limitado pelas cordas entrelaçadas.

Numa segunda etapa, a apresentação da referida peça foi seguida de debates entre atores e espectadores sobre a montagem. Em seguida, distribuiu-se um questionário respondido pela plateia, para posterior análise do grupo. O questionário foi o recurso escolhido para estudar a formação do espectador, na medida em que amplia a percepção sobre os elementos priorizados pelo encenador e atua na memória da plateia estimulada a pensar e a relacionar os diversos aspectos da cena. No campo do ensino do Teatro, a recepção do público pode ser um recurso em processos de análise para a obtenção de dados sobre a percepção dos diferentes elementos constitutivos da cena teatral pelos estudantes que, assim, junto com o professor, podem fazer uma análise da encenação. A função pedagógica de uma metodologia de recepção é a de mediar a leitura da cena na medida em que evidencia as escolhas estéticas da montagem.

O questionário pode ser um recurso a mais para o ofício do docente na mediação da recepção teatral. Por meio dos dados coletados, o

professor tem a possibilidade de perceber o que mais teve impacto sobre um determinado espetáculo e conseqüentemente abrir o debate para o grupo de estudantes, no anseio de considerar as leituras individuais e possibilitar a ampliação de novas visões sobre um particular aspecto. Esta investigação foi movida, sobretudo, pelo entendimento dos autores sobre o desequilíbrio entre as formas de se trabalhar a produção e a recepção no contexto do ensino do Teatro. Acrescenta-se que na educação formal, muitas vezes a ação pedagógica com enfoque nesta área de conhecimento tende a privilegiar as atividades específicas, tais como improvisação, jogos dramáticos e montagem teatral. Por outro lado, em geral, o espaço efetivo das implicações em torno da recepção permanece um desafio na instituição escolar.

Em suas pesquisas Desgranges (2003, 2006, 2012) nos faz refletir sobre o espectador como protagonista de um teatro concebido como manifestação cultural em que a dimensão educativa é essencial. Tal entendimento é um convite à reflexão sobre a relevância do espectador ser estimulado a dialogar com o espetáculo no seu processo de aprendizagem mediado pela pedagogia do teatro. Efetivamente,

é o espectador, muito mais que o encenador, quem fabrica o espetáculo, pois ele tem de recompor a totalidade da representação em seus eixos, o vertical e o horizontal ao mesmo tempo, sendo obrigado não só a acompanhar uma história, uma fábula (eixo horizontal), mas também a recompor a cada momento a figura total de todos os signos que cooperam na representação. Ele é forçado a envolver-se no espetáculo (identificação) e a afastar-se dele (distanciamento). Não há, é certo, outra atividade que exija semelhante investimento intelectual e psíquico. Daí advém, sem dúvida, o caráter insubstituível do teatro e sua permanência

em sociedades tão diferentes e sob formas tão variadas (UBERSFELD, 2005, p. 20).

Assim sendo, a recepção do público envolve imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. Ou seja, a recepção é uma prática analítica direcionada pela preocupação de desvendar sentidos, ou ainda, produzir significados com base nos conhecimentos artísticos e estéticos assimilados. Especialmente, propostas pedagógicas comprometidas com a recepção auxiliam na mediação entre a cena e o espectador, na medida em que possibilitam a percepção sobre os elementos priorizados pelo encenador e atuam na memória da plateia estimulada a pensar e a relacionar os diversos aspectos da cena.

Ora, as intenções de uma encenação são impressas no espaço cênico, na fala dos atores, na expressão corporal, na cenografia, estabelecendo, assim, um lugar de ambiguidades e paradoxos, uma vez que os artefatos e ideias são tomados em mais de um sentido. Por esta razão, a experiência estética contribui para que o sujeito suspenda a:

'percepção analítica', 'racional', para sentir mais plenamente o objeto. Deixamos fluir nossa corrente de sentimentos, sem procurar transformá-la em conceitos, em palavras. Sentimos o objeto, e não pensamos nele. No momento dessa experiência ocorre como que uma 'suspensão' da vida cotidiana, uma 'quebra' nas regras da 'realidade' (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 58).

Contudo, faz-se necessária a compreensão do professor sobre a recepção no processo de abstração do estudante para considerar a importância de se expandir o conhecimento no que se refere às propostas metodológicas para se atingir o espectador de forma mais efetiva em seu processo de leitura no entendimento da cena assistida. O trabalho de interpretação do espetáculo cênico é uma prática cujo foco

não é a busca de valorações, mas sim, que esta prática analítica esteja direcionada pelo interesse em desvendar sentidos através da vivência na linguagem teatral que o estudante espectador possui.

Considerando-se que os sujeitos constroem o conhecimento através da relação dialógica permeada por debates, discussões, argumentações, trocas, e também no processo de buscas solitárias, os processos metodológicos de recepção teatral se tornam indispensáveis no processo do ensino do Teatro. Portanto, esta área do conhecimento deve privilegiar propostas que possibilitem o desenvolvimento da recepção e da crítica.

É necessário reconhecer a diversidade de manifestações artísticas/cênicas contemporâneas como significativa, tomando como o ponto de partida a experiência do estudante para um trabalho pedagógico que resulte em mudanças no seu modo de se relacionar com o teatro em seu cotidiano. Está posto o desafio de qualquer processo educacional que se pretenda realmente ser significativo e efetivo, qual seja, partir da prática social para promover uma mudança qualitativa desta mesma prática social. Portanto, os cursos de formação de professores de Teatro precisam abranger trabalhos que envolvam o espectador, uma formação que vise a ampliação da percepção do professor para o trabalho com a recepção.

As relações de gênero na produção teatral

A pesquisa pautada nas configurações de gênero e mediadas pelo teatro buscou ampliar o conhecimento dos participantes sobre o processo construído das identidades e da importância desta temática nos cursos de formação docente. Assim sendo, a pesquisadora envolveu graduandos e egressos do Curso de Licenciatura em Teatro ofertado pela Unespar, Câmpus de Curitiba II em um grupo de estudos sob a sua coordenação. Este trabalho acadêmico recorreu a distintas possibilidades teatrais em direção a novas percepções sobre a inter-relação social, especialmente no que se refere às relações de poder que

permeiam as configurações de gênero.

Os diferentes movimentos sociais e também o vasto campo teórico associado aos estudos feministas, estudos gays e lésbicos e teoria *queer*, merecem destaque pela sua contribuição no campo das relações de gênero e sexualidade. De acordo com Guacira Lopes Louro (2008), em termos globais, multiplicam-se os movimentos e as suas metas. A autora destaca que as chamadas “minorias” sexuais estão gradativamente mais visíveis, por outro lado, a luta entre elas e os grupos conservadores torna-se mais explícita. Com efeito, ao contestarem a sexualidade legitimada em uma desestabilização de barreiras impostas pelas distintas instituições sociais, determinados sujeitos ainda enfrentam variadas formas de violência e rejeição social.

Neste sentido, faz-se urgente a ampliação de espaços de debates comprometidos com a superação de generalizações atravessadas por códigos hegemônicos. Especialmente no campo da educação, a ideia de multiplicidade relacionada ao gênero e à sexualidade permanece um tabu, cabendo destacar que, em sua maioria, as matrizes curriculares dos cursos de formação não contemplam esta temática. Por outro lado, o pensamento crítico e reflexivo não acontece ao acaso; ao contrário, precisa ser instigado, cultivado e requer as condições necessárias para o seu desenvolvimento. E, concordando com Beatriz Cabral (2006, p. 12), “o contexto da ficção permite focalizar ou desafiar aquilo que é normalmente aceito sem questionamentos, tudo o que devido à rotina é assumido sem maiores reflexões”. De fato, gradativamente os participantes do grupo de estudos ampliaram a sua percepção sobre o teatro como um vetor de mudança social, pois ele proporciona o debate relacionado a variadas questões e valores humanos, em especial no que se refere à construção da masculinidade e da feminilidade.

Para melhor compreensão, um dos participantes, egresso do referido curso de licenciatura, orientou a produção coletiva da dramaturgia. Esse professor-artista se pautou das atividades teórico-práticas realizadas na trajetória de um processo cênico que resultou na montagem do espetáculo intitulado “Requeer”, apresentado em distintos espaços teatrais. Destaca-se que os debates foram norteados

por diversos teóricos *queer* que tendem ao questionamento de conceitos naturalizados sobre as identidades de gênero. Assim sendo, determinados autores, tais como Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Nadia Perez Pino e Sônia Weidner Maluf, fundamentaram as discussões realizadas na trajetória do trabalho cênico desenvolvido com enfoque na corporalidade e no desejo. Esta atividade se associou às leituras de textos dramáticos, filmes e vídeos-documentários, questionários com perguntas semiestruturadas, protocolos, diário de bordo e de registros fotográficos. Os recursos mencionados fizeram parte integrante da coleta de dados que foi devidamente arquivada para posterior análise.

Os primeiros encontros foram reservados para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a integração do grupo, sobretudo porque em sua maioria eram estranhos entre si, especialmente aqueles que se graduaram em períodos distintos. Diante de tal perspectiva, cada qual contribuiu com esta proposta, a partir de experiências teatrais vivenciadas pelos mesmos nos mais diferentes espaços e períodos de sua vida acadêmica e profissional. Esta etapa do trabalho proporcionou espaços de criação individual e coletiva, a partir de distintas possibilidades cênicas pautadas em improvisações, jogos dramáticos e jogos teatrais.

Para melhor exemplificar, recorre-se a uma das atividades compartilhadas com vistas à integração do grupo. Ou seja, um dos participantes propôs uma atividade cênica com base em um conjunto de estímulos, tais como objetos, fotos, imagens, bilhetes e cartas com vistas a sugerirem o perfil de um determinado personagem, sempre relacionado a cada um dos pacotes ou caixas contendo tais elementos. Com unanimidade, a proposta foi aceita. Assim sendo, após a formação de pequenos grupos, cada qual recebeu um recipiente contendo variados elementos geradores de improvisações teatrais. Norteados por tais estímulos, os grupos desenvolveram o perfil de personagens distintos. Na sequência, os grupos foram orientados a desenvolverem uma improvisação teatral pautada no perfil psicológico de cada um dos personagens criados e envolvidos em situações distintas. A proposta

dramática conhecida como estímulo composto foi desenvolvida na Inglaterra e amplamente divulgada no Brasil pela professora Dra. Beatriz Cabral.

O estímulo composto reúne um conjunto de artefatos – objetos, fotografias, cartas e documentos, por exemplo, em uma embalagem apropriada. A história que se desenvolve a partir dele ganha significância através do cruzamento de seu conteúdo – o relacionamento entre os artefatos nele contidos – e como os detalhes de cada um sugerem ações e motivações humanas (CABRAL, 2006, p. 36).

Tal como a encenação mencionada acima, outras experiências baseadas em diferentes metodologias foram lançadas pelos demais componentes movidos pelo interesse em provocar processos criativos. Assim sendo, gradativamente, o grupo atingiu um dos seus objetivos: a troca de experiência e de integração entre as pessoas ali envolvidas. Neste momento, destacam-se as propostas teatrais de Augusto Boal e Viola Spolin, desenvolvidas na trajetória do grupo de estudos. Ambas têm o potencial de transformar a cena em espaço político de reconstrução da realidade por meio do jogo com atores sociais.

Do conjunto das técnicas desenvolvidas por Boal, três delas foram utilizadas ao longo do processo cênico analisado. São elas: Teatro-Imagem, que dispensa o uso da palavra; Teatro-Jornal, que integra algumas técnicas de transformação de textos jornalísticos em cenas teatrais e o Teatro-Fórum, técnica que, de acordo com as palavras do próprio Boal, é a mais conhecida e praticada em todo o mundo. É por meio desta técnica que, os “espect-atores” são convidados a entrar em cena para revelarem os seus pensamentos, desejos e estratégias. Eles podem ainda sugerir alternativas possíveis de mudança para os problemas apresentados nas cenas. Improvisações teatrais pautadas no sistema de Spolin também foram utilizadas, cabendo destacar as

seguintes proposições: QUE (ação no jogo teatral), ONDE (espaço da ação no jogo teatral) e QUEM (papéis emergentes a partir do jogo teatral). Este recurso foi de grande valia, especialmente porque oferece focos de atenção que se articulam entre si contribuindo para a clareza dos objetivos a serem atingidos.

Ao longo do trabalho desenvolvido, variadas propostas cênicas com enfoque nas configurações de gênero viabilizaram o questionamento sobre a heterossexualidade estabelecida como norma, mentalidade enraizada nos mais diversos contextos culturais das mais diferentes épocas. Nesta perspectiva, foi possível constatar a importância do teatro no desenvolvimento da apropriação crítica e construtiva de questões fundamentais relacionadas ao contexto sócio, político e cultural no qual estamos inseridos. Neste momento, recorre-se a Augusto Boal (1991, p. 17), segundo o qual “a alfabetização teatral é necessária porque é uma forma de comunicação muito poderosa e útil nas transformações sociais”.

A escola se refere a um espaço ideal para o fortalecimento das condições necessárias para que os estudantes desenvolvam o exercício das “habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social” (SILVA, 2005, p. 55). Nessa perspectiva, é fundamental o envolvimento ativo dos docentes nas atividades de crítica e questionamento sobre processos políticos e culturais implicados na reprodução de ideologias e nas práticas sociais opressivas em todos os aspectos da organização escolar e da vida diária da sala de aula.

Em se tratando do processo construído das identidades, vale a consideração sobre a importância de espaços de discussão, de questionamento sobre a oposição binária masculino/feminino que separa, humilha e subjuga determinados sujeitos com base em uma marca biológica. Concordando com Guacira Lopes Louro (2001), em nossa sociedade a norma estabelecida historicamente nos remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser referência que não precisa ser nomeada. “Serão os 'outros' sujeitos sociais que se tornarão 'marcados', que se definirão e serão

denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como 'o segundo sexo' e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual” (LOURO, 2001, p. 15-16).

Gradativamente, os participantes compreenderam que o discurso político que opera segundo os ditames da heterossexualidade é assombrado pelos corpos que deslizam nas representações que qualificam os sujeitos para a vida no interior da inteligibilidade cultural. Os debates desenvolvidos evidenciaram que ao se construir no espaço da resistência às normas regulatórias determinados sujeitos, “afetam, assim, não só seus próprios destinos, mas certezas, cânones e convenções culturais” (LOURO, 2008, p. 24-25). Desta maneira, as improvisações teatrais, molas propulsoras do texto dramático construído coletivamente, passaram a evidenciar a pluralidade de interpretações e de construções das subjetividades dos corpos. Distintos personagens criados foram inseridos em situações marcadas pela exclusão social e também pela desestabilização de processos que refletem as relações de poder que permeiam as relações de gênero.

Com frequência as encenações teatrais estimularam o questionamento de relações autoritárias e o questionamento dos padrões de conduta sociais estabelecidos para homens e mulheres. Neste sentido, o processo cênico desenvolvido evidenciou a prioridade de políticas educacionais pautadas em teorias críticas que tratam sobre a multiplicidade do processo identitário, com vistas ao empoderamento de sujeitos que subvertem discursos biológicos e reprodutivos, frequentemente geradores de estereótipos de gênero. Destaca-se a relevância do desenvolvimento de novas percepções sobre as formas de ser e de estar no mundo, sobretudo para que as pessoas possam exercer a sua identidade de gênero e de sexualidade sem constrangimento.

Em Mary Garcia Castro et al. (2004), lê-se que a discriminação contra homossexuais, além de ser abertamente assumida, em particular por jovens alunos, é valorizada entre eles, “o que sugere um padrão de masculinidade por estereótipos e medo ao estranho próximo, o outro,

que não deve ser confundido consigo” (CASTRO et al., 2004, p. 280). Este cenário indica a urgência de projetos pedagógicos voltados para esta temática em todos os cursos de formação inicial e continuada, comprometidos com a desestabilização de um sistema social marcado por binarismos hierarquicamente estabelecidos.

Para Henry Giroux (2002), os professores precisam ser intelectuais transformadores, atentos às distintas e variadas maneiras pelas quais o poder se expressa nas práticas de linguagem, nas relações de liderança e nas ideologias veiculadas no currículo da escola. Enquanto espaço de socialização da cultura, cabe à instituição escolar disseminar os conhecimentos historicamente construídos, assim como os aspectos sociais responsáveis pela produção e reprodução das injustiças de gênero, classe e etnia, dentre outros marcadores sociais. Desta maneira, o tema da pluralidade cultural deve ser compreendido como um compromisso político-pedagógico de todos os cursos de formação voltados para o efetivo desenvolvimento profissional dos professores.

Ver as escolas como esferas públicas democráticas significa considerá-las como lugares dedicados a formas de conferir poder ao *self* e ao social, onde os estudantes têm a oportunidade de aprender os conhecimentos e as habilidades necessárias para a vida em uma democracia autêntica. (McLAREN, 1997, p. 263).

A democracia, nesse caso, começa na própria instituição escolar sugerindo, portanto, a necessidade do questionamento dos docentes sobre o currículo formal e do currículo oculto da escola para o reconhecimento de ideologias e práticas sociais que tendem a ferir os princípios democráticos. De acordo com Paulo Freire (2004), na formação permanente dos professores faz-se necessária a reflexão crítica sobre a prática. Somente quando ampliamos a nossa percepção sobre as próprias ações e sobre as razões que nos levam a agir de uma determinada maneira, nos tornamos capazes de mudar. Para tanto, é

preciso a disponibilidade para a aceitação de novas proposições. Este é um processo de promoção da ingenuidade à crítica que não ocorre de forma automática, mas da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil em um permanente movimento social de busca.

Na disciplina Estágio Supervisionado, ministrada pela autora na instituição onde atua como docente, é possível observar que, muitas vezes, os acadêmicos se deparam com variadas questões relacionadas ao gênero e às múltiplas sexualidades em suas regências, especialmente no Ensino Básico. Desde a sua infância, o estudante carrega em sua bagagem cultural conceitos construídos socialmente sobre as configurações de gênero, frequentemente geradoras de estereótipos sobre os corpos-homens e corpos-mulheres. Nas atividades teatrais, estes educandos levam para o espaço da cena situações que evidenciam os desafios enfrentados ainda hoje por diversos sujeitos. Convive-se com transformações sociais responsáveis por novas formas de relacionamento e estilos de vida, mas as diferenças comuns entre os indivíduos permanecem como alvo de desigualdades sociais nos mais diversos espaços e relações sociais.

Para Judith Butler (2003), no contexto social marcado pela regulação binária da sexualidade, o gênero é o processo, por meio do qual se constrói a coerência do sexo que tende a estabelecer uma prática e um desejo heterossexual. A argumentação da autora pode ser constatada, sobretudo nas encenações inicialmente apresentadas pelos participantes que refletiram convenções socioculturais demarcadoras dos limites de fronteira entre os sujeitos. Contudo, gradativamente, os debates e as encenações teatrais evidenciaram a instabilidade e o caráter cambiante das identidades sexuais. Em geral, as improvisações teatrais seguidas de debates foram determinantes no processo de percepção dos mesmos sobre os efeitos da estigmatização social, especialmente sobre aqueles que de alguma forma desestabilizam discursos instituídos sob o arbítrio inquestionável da sexualidade naturalizada.

Cabe lembrar que o diálogo está presente em todas as propostas teatrais, pois ainda que o aluno se expresse por meio de um monólogo,

ele recorre ao diálogo interno. A relação dialógica indispensável para a troca de informações e de conhecimento entre as pessoas é uma característica do teatro, capaz de estimular enriquecedores debates sobre diferentes temas e questões humanas. A partir dos debates associados às improvisações teatrais pautadas em textos específicos sobre as relações de gênero e de sexualidade, os participantes construíram ao longo dos encontros, cenas escritas individualmente ou em parceria e integradas entre si.

Em uma determinada etapa, o encenador, também responsável pela organização da dramaturgia, apresentou algumas páginas do texto em processo de criação. Inicialmente a escrita dramática foi alvo de estranhamento entre a maioria, mas após as primeiras leituras cada qual se identificou com as falas ali lançadas. Esta fase foi marcada por uma enriquecedora troca de ideias geradoras de improvisações, cabendo ressaltar a participação ativa dos envolvidos para a viabilização das propostas a serem atingidas. De acordo com Viola Spolin, “um relacionamento de grupo saudável exige um número de indivíduos trabalhando interdependentemente para completar um projeto, com total participação individual e contribuição pessoal” (1992, p. 8). De fato, a ação comunicativa propiciou e estimulou o trabalho coletivo/colaborativo, da relação dialógica e do saber compartilhado sobre ideias cristalizadas com enfoque na feminilidade e na masculinidade.

Também, esse mesmo mediador solicitou a cada um dos membros, a elaboração de um curto diálogo com enfoque nas discussões e análise de determinados contos envolvendo as relações de gênero. Todos atenderam esta solicitação que se desdobrou em novos debates que foram registrados e posteriormente lidos e recortados de acordo com o interesse do grupo. Esta atividade viabilizou a integração dos mesmos e contribuiu no processo de construção do texto dramático Requeer. Esse texto não seguiu uma estrutura linear clássica de dramaturgia, mas foi construído a partir de cenas norteadas por variadas situações que tratam das subjetividades dos corpos. Determinadas cenas foram criadas com base nas improvisações adaptadas pelo mediador, sempre

atento às informações emanadas do próprio processo cênico realizado. Gradativamente, cada uma das cenas foi marcada, lembrando que na busca de uma estética adequada, muitas delas sofreram alterações no decorrer do trabalho.

Assim sendo, o trabalho cênico desenvolvido foi desprovido de certezas, mas repleto de inquietações, dúvidas, conflitos, questionamentos e pausas para melhor ouvir, observar, rever, sentir, observar. E, concordando com Marta Isaacsson (2006, p. 83), “a viagem da criação cênica é, na verdade, pontuada por escolhas onde os caminhos abandonados muitas vezes não deixam rastros materiais. Os vestígios completos só se perpetuam integralmente na memória dos corpos e da mente de seus participantes”. Ainda segundo a mesma autora (2006), o movimento criador requer, ao contrário da experiência científica, a necessidade de contato sensível do pesquisador com o fenômeno analisado, um contato que desperte a sua intuição e imaginação. Dessa maneira, para além de um trabalho pronto e acabado, os envolvidos com a proposta cênica analisada no presente texto percorreram os caminhos desconhecidos, próprios do processo criador.

Variadas situações relacionadas à construção de gênero e sexualidades estão presentes no texto dramático que contou com cenas fragmentadas entre si. Antes de oferecer respostas prontas, o texto buscou indicar possibilidades de interpretação sobre o tema em questão. O espetáculo *Requer* foi apresentado em diversos espaços teatrais convencionais e também em escolas do ensino superior e do ensino básico. Todas as apresentações foram seguidas de debates entre os componentes do grupo e os espectadores para viabilizar a troca de informações sobre o processo cênico realizado e o tema nele abordado.

Considerações finais

Os depoimentos colhidos nas pesquisas evidenciaram que o teatro é um espaço fértil para a vivência de emoções, sentimentos e situações

até então jamais experimentadas pelos sujeitos, em direção a novas percepções sobre si, sobre o outro e sobre o próprio contexto. Na medida em que estimula a discussão sobre distintas questões e valores humanos esta área da arte propicia o desenvolvimento de novos olhares sobre a vida em sociedade.

Enquanto experiência estética, a obra teatral se vincula a realidades simbólicas e, nesse espaço, converge o real e o imaginário numa relação palco/plateia subjetiva e subjetivada pelas construções pessoais historicamente construídas. Por conta disso, deve ser levado em consideração o olhar do espectador diante de um espetáculo teatral. De forma autônoma, a encenação contemporânea desconstrói/reconstrói e abre caminho para o espectador saborear a sensibilidade emanada do fenômeno teatral, na consolidação do encontro com os artistas e no raciocínio crítico sobre a cena.

Deste modo, um espetáculo de teatro pode fomentar no espectador discussões profundas sobre as mais diversas questões humanas, tendo como forma a engrenagem teatral, suas técnicas e as suas concepções. No campo da pedagogia, ensinar teatro implica preparar o estudante para interagir com o teatro contemporâneo em nível da produção e da recepção: ir ao teatro, ler e se apropriar de sua linguagem para conseguir incorporar aspectos das concepções cênicas observadas em seu próprio fazer teatral. As criações cênicas contemporâneas associadas com as questões de gênero e sexualidade postos em cena devem ser refletidas em conjunto com o público a partir dos fatos manifestados cenicamente.

É oportuno salientar que, embora algumas crianças e jovens frequentem salas de teatro com os seus familiares desde muito cedo, é na escola que a prática de ver e também de fazer teatro passa a existir na vida da grande maioria dos estudantes. Neste sentido, é imprescindível o investimento em ações pedagógicas mediadas pelo ensino do teatro, capaz de envolver o estudante em significativas experiências que possibilitem o desenvolvimento estético e artístico do mesmo enquanto cidadão, espectador e sujeito. Considera-se a instituição escolar como lugar eminentemente pedagógico, espaço propício para a

relação dialógica, para a troca de informações e de conhecimentos fundamentais para a emancipação de pessoas reflexivas e estimuladas para se envolverem em transformações sociais.

Referências

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, Edições Mandacaru, 2006.

CASTRO, Mary Garcia et al. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

DESGRANGES, Flávio. **A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral**. São Paulo: Hucitec, 2012. (Coleção teatro, n. 83)

_____. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006. (Pedagogia do Teatro).

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

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 6 ed. Campinas: Papyrus, 1991. (Coleção Ágere).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 85-103.

ISAACSSON, Marta. O desafio de pesquisar o processo criador do ator. In: CARREIRA NETO, André Luiz (org. et al.). **Metodologia de pesquisa em artes cênicas**. (Memória ABRACE IX). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 82-88.

LEHMANN, Hans-Thies. **O teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-543, 2001.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em jogo**: experimento de aprendizagem e criação do teatro. São Paulo: Hucitec, 2004. (Teatro, 48).

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAUEN, Margarida Gandara (org.). **A interatividade, o controle da cena e o público como agente compositor**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro e o teatro de rua**. Porto Alegre: Mediação, 2008. (Coleção Educação e Arte, 10).

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Capítulo 4

Relações entre ensino, práticas artísticas e pesquisa: questões para a formação de professores de artes visuais

Mauren Teuber

Em distintos momentos históricos e seus contextos sociais, as questões educacionais são colocadas em debate, motivadas por demandas sociais, econômicas e por interesses de diferentes grupos. Assim, pode-se olhar de forma menos ingênua para as pressões existentes hoje, pela produção de um determinado tipo de ensino e de aprendizagem escolar que atenda as demandas contemporâneas em relação ao consumo, ao trabalho, à cultura, ao lazer e às demais dimensões que compõem a vida social.

Entretanto, é preciso destacar que, em função dessas demandas, as propostas curriculares recolocam, a cada momento, novas exigências ao trabalho docente, esperando como resposta as aprendizagens necessárias para que crianças e jovens possam se inserir na vida social e, futuramente, no mundo do trabalho. A leitura atenta das propostas curriculares nacionais, inclusive as de Arte, revela o quanto se espera dos alunos e, por consequência, o quão complexo é o trabalho do professor.

Ainda que muitas vezes nos próprios documentos oficiais, o trabalho do professor seja tratado como tarefa, na verdade é um labor constituído por ações didáticas de alta complexidade, que exigem, para além de um conhecimento dos conteúdos a ensinar e de outros

elementos didáticos e pedagógicos, uma formação para a solução de problemas epistemológicos que dizem respeito à especificidade dos temas e abordagens de cada disciplina escolar.

Para compreender o significado de algumas opções didáticas e colocar essas opções em andamento nos seus planos de ensino, o professor precisa conhecer com profundidade os elementos que sustentam essas opções. Em outras palavras, ele necessita ser formado e desenvolver suas atividades profissionais pela e para a pesquisa (GARCIA, 2012).

Outro elemento fundamental que decorre dessa problemática está relacionado à condição do professor de Arte ser um especialista atuante na sua área e, assim, ter o domínio do conhecimento do conteúdo artístico. Em tal perspectiva, entende-se que a compreensão do professor acerca da estrutura da disciplina requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina, e pressupõe a compreensão dos processos da produção daquele conhecimento específico que será ensinado. Em outras palavras, espera-se que o professor de Arte desenvolva suas atividades profissionais em intrínseca relação com a poética artística.

A partir dessa perspectiva, defende-se aqui que a formação do professor de Artes Visuais seja pensada e organizada na interseção entre três dimensões que comporiam a sua identidade profissional: o ensino, a pesquisa e as práticas artísticas. Essa é a discussão que mobilizou o interesse para a realização da pesquisa que será aqui apresentada em um dos seus recortes possíveis, considerando-se os limites do texto.

Um conjunto de autores tem abordado o tema, não necessariamente com a inclusão dessas três dimensões, mas abrindo possibilidades de avanço na discussão da problemática. (DAICHENDT, 2010; LOPONTE, 2005; SMITH, 2014; THORNTON, 2013; VASCONCELLOS, 2015).

Apresentadas essas considerações introdutórias, serão destacados a seguir dois debates fundamentais que se entrelaçam na estruturação teórica inicial desse estudo. O primeiro diz respeito à Arte como

disciplina escolar, em relação aos embates em sua constituição e aos processos de desvalorização desse conhecimento na cultura escolar; o segundo trata da problemática da formação de professores de Artes Visuais. Tais debates são necessários para a compreensão do trabalho empírico realizado e de alguns resultados encontrados.

O contexto do debate sobre a disciplina de Arte e o ensino de Artes Visuais

Segundo o historiador francês Chervel (1990), a existência de uma disciplina escolar deve ser analisada social e historicamente. Sua presença e seu papel no espaço curricular resultam de sucessivos processos de seleção que determinados grupos realizam sobre o material cultural disponível para transmiti-lo às novas gerações.

O estudo de Chervel (1990) sobre a história das disciplinas escolares, tido como uma das principais referências sobre este tema e com expressiva circulação no Brasil, parte do pressuposto de que a escola é um espaço de criação, mais do que de reprodução de valores, e que as disciplinas são produzidas no interior da escola em suas relações com a cultura escolar.

Entre as disciplinas escolares no Brasil, a disciplina de Arte pode ser considerada nova e, segundo Rossi (2014), talvez seja das disciplinas a que tem a mais peculiar trajetória de inserção na educação formal. Foi somente com a reforma educacional de 1971, Lei n. 5.692/71, que entra em vigor a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos escolares, entretanto, não como uma disciplina, mas como uma atividade educativa. Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, estabeleceu-se a disciplina de Arte como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica.

Os primeiros cursos de licenciatura criados na década de 1970, formavam professores habilitados para atuar em diversas linguagens artísticas e, deste modo, eram incluídas nos currículos dessas

licenciaturas as disciplinas de Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas. É assim que desde sua origem, no caso do Brasil, como em outros países também, a disciplina de Arte tem inscrita em sua natureza a polivalência. Mesmo com as mudanças na formação, com a aprovação de licenciaturas específicas, a polivalência permanece como uma das questões centrais no debate sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores de Arte na escola. O professor, apesar da formação específica em uma linguagem artística, na grande maioria das vezes, precisa ensinar conteúdos de outras linguagens.

Corroborando com esta constatação a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, lançada em 2000 pelo MEC:

Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia, etc., no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens (BRASIL, 2000, p. 34).

Professores, pesquisadores e instituições do ensino superior da área de Arte destacam a impossibilidade de um professor atuar adequadamente em todas as linguagens artísticas.

Muito se tem argumentado contra a persistência da polivalência, principalmente por parte das entidades profissionais, como, por exemplo, a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB). Desde sua criação, em 1987, a FAEB se posiciona contra a polivalência. As

pressões exercidas, tanto individualmente como coletivamente, se direcionam a políticas públicas que contemplem cada área artística nas leis e no currículo escolar.

Contudo, em primeiro lugar, é preciso lembrar que, apesar de todas as pressões exercidas pela classe dos professores de Arte, no quadro geral o que se mostra é a polivalência imposta às gestões das escolas pelas instâncias governamentais. Situação que, em parte, é explicada pela falta de professores qualificados em número suficiente para atender as demandas da educação escolar e, junto a isso, o elevado número de profissionais sem formação atuando na área de Arte.

Em segundo lugar, de forma articulada à questão anterior, a manutenção da polivalência pelo próprio professor de Arte, coloca em evidência as solicitações da administração educacional, equipes pedagógicas e/ou direção de escolas, para que o professor se responsabilize também pelo ensino das demais linguagens, mesmo que isso se traduza inevitavelmente na simplificação e na inadequação dos conhecimentos artísticos apresentados aos alunos.

Muito recentemente, em 02 de maio de 2016, foi sancionada a Lei n. 13.278, alterando a Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino de Arte. Tal alteração faz vigorar as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como as linguagens que constituirão o componente curricular obrigatório na Educação Básica. A Lei prevê ainda que o prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças, incluída a formação dos professores em número suficiente para atuar na Educação Básica, seja de cinco anos.

A Lei representa um avanço para o ensino de Arte no Brasil, já que estabelece a presença das quatro linguagens no currículo escolar de forma clara e indiscutível. De fato, considerando-se a legislação, o ensino de Artes Visuais, Música, Dança, e Teatro são obrigatórios e fazem parte da mesma disciplina, ocupando não necessariamente, mas provavelmente, o mesmo tempo/espço escolar dentro do currículo. Entretanto, resta saber como as escolas e as secretarias irão interpretar essa lei e colocá-la em vigor. E, além disso, resta perguntar, mais uma vez, que Arte se deve ensinar, quando todas as linguagens ocupam,

segundo a proposição legal, o mesmo espaço no currículo.

Ao se falar do ensino de Artes Visuais, no Brasil, é importante destacar o final dos anos de 1980, quando professores passam a trabalhar de modo a estimular a produção artística dos alunos, a contextualização histórica e a leitura de imagem em sala de aula, a partir de uma nova base conceitual denominada Abordagem Triangular¹ (BARBOSA, 2004, 1998). Essa proposta, que não foi facilmente aceita por diversos professores preocupados com a redução da criatividade e expressão pessoal do aluno, é considerada um marco para o ensino das Artes Visuais, e é responsável por produzir transformações significativas relativas ao fazer pedagógico dos professores de Artes Visuais.

Sistematizada por Ana Mae Barbosa, foi difundida no país no início dos anos 1990, tendo como premissa básica a integração entre o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a contextualização artística². Barbosa foi uma das principais autoras, talvez a pioneira, a tratar a problemática da leitura de imagem no ensino de Arte a partir do início dos anos 1990. A notoriedade alcançada por sua proposição confronta-se com diferentes polêmicas³, como a crítica tão onerosa à Ana Mae, que se refere à disseminação da prática chamada de releitura – prática que marcou de tal modo a proposta a ponto de estigmatizá-la, provocando equívocos, simplificações e resumindo o enfoque, por vezes, a um exercício de cópia e de fixação de estilos artísticos.

Além desta questão relativa à problemática da leitura de imagem no ensino das Artes Visuais, inicia-se também nesse período o debate sobre a multiculturalidade, na busca do reconhecimento de diferentes códigos culturais de valorização da alteridade (BARBOSA, 2002). Nesse sentido, além da multiculturalidade, destacam-se as proposições trazidas ao debate educacional brasileiro referentes à inclusão e à

¹ Inicialmente o termo “Metodologia Triangular” foi cunhado por Ana Mae Barbosa e divulgado no livro de sua autoria, “A imagem do ensino de Arte” (2004). Entretanto, a pedido da autora, passou a ser chamada de Proposta triangular e, posteriormente, a autora mudou novamente a denominação para Abordagem triangular, como consta em seu livro “Tópicos utópicos” (1998).

² Sobre os pressupostos teórico-metodológicos da Proposta Triangular ver: Barbosa (2004).

³ Sobre o tema ver: Teuber (2007).

diversidade.

Nesse contexto, inclui-se a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e dos povos indígenas brasileiros em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Sobre o tema há um consenso entre especialistas de que, mais do que fornecer conteúdos dentro das escolas, a aplicação da Lei 11.645/08 esbarra em pontos como: a necessidade de formação de qualidade para os professores de modo a assegurar que os docentes não caiam na repetição de estereótipos já internalizados; e, ainda, a necessidade de que a instituição escolar, como um todo, assuma o compromisso, não se restringindo à ação isolada de um ou outro professor.

Além disso, no ensino de Artes Visuais, começa-se a contestar, de modo geral, as manifestações e obras consagradas pela história da Arte Ocidental como legitimadoras de um padrão eurocêntrico da história da Arte, narrativa única e universal, expressa na arte 'branca', masculina e moderna, contemplada pelas escolas artísticas do final do século XIX. Entretanto, em contrapartida, propõe-se o ensino das Artes Visuais não eruditas e, conforme aponta Fonseca da Silva (2010), cresce nas escolas o ensino atrelado a múltiplas abordagens. Esses enfoques envolvem conteúdos como, por exemplo, a estética do cotidiano – na qual objetos ou atividades presentes na vida são considerados possuidores de valor estético por determinada cultura; e a cultura visual – que trabalha com imagens fílmicas, de publicidade, de ficção, de informação, do cotidiano, entre outras (FONSECA DA SILVA, 2010).

Diante dessas novas proposições, chama a atenção o sentido dessas mudanças, ou seja, o que significa colocar essas opções em andamento para o professor de Arte nos seus planos de ensino. Depreende-se daí, como dito anteriormente, a complexidade do trabalho do professor. Para por em prática ações didáticas, o professor necessita, sem dúvida, além do conhecimento dos conteúdos a ensinar e de outros elementos didáticos e pedagógicos, uma formação para a solução de problemas

epistemológicos que se referem diretamente à especificidade dessas novas abordagens. Isto implica que as atividades do professor devem incluir a pesquisa, não apenas para o uso como estratégia de aula, mas como possibilidade de acesso às formas de produção de conhecimento sobre o ensino e as disciplinas em que atuam (SCHMIDT; GARCIA, 2011, p. 47).

Alguns pesquisadores do Ensino de Arte, entre eles Honorato (2011), chamam a atenção para uma maneira de ensinar que prioriza conteúdos, contextos e teorias, provocando de certa maneira, a separação das formas de ensinar sobre a Arte das formas de ensinar sobre, com e a partir da Arte.

Nesse sentido, Honorato (2011) afirma que não se pode generalizar que o ensino de Arte desconsidere o saber sobre Arte, mas é possível dizer que a Arte, como disciplina escolar, se organiza sem necessariamente tomar as práticas artísticas como seu objeto e produtor de um saber de e sobre Arte.

Loponte, diante da 'arte escolar', da 'arte pedagogizada' da escola, afirma: “Talvez essa 'arte' que vemos na escola não seja nada mais do que uma fumaça, uma emanção, um vapor que um dia se desprende de algo a que chamamos ou que alguém um dia chamou de arte” (2005, p. 25).

Este equívoco, que estabelece um afastamento do conhecimento artístico relacionado com a prática artística e, portanto, da própria Arte, produz o entendimento também equivocado de que a produção artística se efetive num processo isolado, somente no âmbito da criação. Seria uma simplificação pensar que conteúdos, contextos e teorias são elementos desnecessários ou supérfluos, ou ainda, reduzir perigosamente o entendimento da prática artística. Por outro lado, é preciso possibilitar ao aluno um domínio das práticas artísticas no diálogo com conteúdos, contexto e teorias.

Nessa direção, o desafio de organizar o ensino de modo a articular as formas de aprender a pensar e as formas de pensar com e a partir da Arte permite constatar que o conhecimento artístico, quando é aprendido passivamente, sem relação experiencial com o objeto

artístico, não promove no aluno a capacidade de considerar a experiência artística e o conhecimento artístico significativamente, ou seja, a habilidade de dar sentido à Arte.

Dessa maneira, a perspectiva que se coloca em evidência aqui busca o equilíbrio entre conteúdos específicos das Artes Visuais e a realização de trabalhos artísticos. Além disso, merecem destaque a condição de menos-valia que a disciplina e o professor de Arte compartilham na escola. Essas se manifestam nas visões preconceituosas sobre a Arte e sobre o seu ensino, evidenciadas na permanente desvalorização e desprestígio da disciplina e materializadas no pouco tempo destinado às aulas; na falta de recursos e condições materiais adequadas para o ensino; no entendimento redutor e predominante da Arte como puro entretenimento. Ainda é forte na escola a relação da arte com um fazer restrito à técnica, que se restringe à expressão (desenvolvimento da criatividade); a um fazer restrito aos talentosos que possuem o dom de criar, expressão correlata à ideia de inspiração e genialidade como qualidades atribuídas ao artista.

Portanto, apresentadas essas considerações sobre o debate e sobre a disciplina de Arte e o ensino de Artes Visuais, elencando algumas das tensões que marcam o campo e as condições histórico-sociais que modelam o processo de constituição dessa disciplina escolar, é preciso reafirmar – como lembrado por Enguita (1989) –, que a história da escolarização no mundo ocidental não deve ser vista como uma linha ascendente em direção a um ponto cada vez mais evoluído, mas, sim, como um processo de lutas e embates (1989).

O contexto do debate sobre a formação dos professores de Artes Visuais

Os estudos que têm como foco de análise a formação de professores nas licenciaturas em Artes Visuais ainda são poucos, em especial sobre o professor formador de professores nesses cursos, bem como os

estudos com interesse no tema da formação do professor de Artes Visuais, na perspectiva da criação artística na docência (FONSECA DA SILVA; HILLSHEIM, 2013; FONSECA DA SILVA, 2013, 2014).

As discussões sobre a potencialidade da criação artística na docência muito recentemente passaram a ser valorizadas no debate acadêmico brasileiro. Observa-se por parte de alguns pesquisadores preocupações sobre a inserção dos processos de criação articulados com as práticas curriculares, nos cursos de Licenciatura.

Nesse sentido, uma das pesquisas que merece ser referenciada é a de Fonseca da Silva (2014), que apresenta resultados sobre o processo de criação na ação docente em Artes Visuais. A pesquisadora analisa as matrizes curriculares de três universidades públicas no Sul do país (UFPR, UFRGS e UDESC), observando como as práticas de formação realizadas nos cursos de licenciatura em Artes Visuais são evidenciadas a partir da matriz curricular focalizando os processos de criação. Fonseca da Silva (2014) considera o processo de criação docente sendo “as ações de produção do cotidiano pedagógico, das invenções cotidianas e das formas de construir a docência para ensinar Artes Visuais nas escolas do sistema brasileiro de ensino” (FONSECA DA SILVA, 2014, p. 673).

A autora parte da hipótese de que o processo criador na formação em Artes Visuais deve ser estimulado cotidianamente, mesmo observando que as possibilidades de articulação com a docência não recebam o mesmo incentivo. Em sua análise, a autora assume que a distribuição tradicional de disciplinas entre as linhas de pesquisa na formação de professores de Artes Visuais são Teoria e História, Processos Artísticos e Ensino das Artes Visuais. Assim sendo, a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais analisados no estudo é caracterizada em três grandes grupos de disciplinas, seguindo a tríade histórica, artística e pedagógica (FONSECA DA SILVA, 2014).

Segundo a autora, tal modo de organizar a matriz curricular ocasiona “fissuras no processo de formação”, marcado pela dicotomia entre formação pedagógica, artística e histórica. A forma

interdisciplinar não aparece entre esses objetos de estudo, observando-se que “não há uma desconstrução da linearidade curricular, ocasionando fronteiras definidas entre uma linha e outra, rupturas entre conhecimentos que necessitam de entrosamento” (FONSECA DA SILVA, 2014, p. 674).

Essa questão, além de sinalizar aspectos dos cursos Licenciatura em Artes Visuais, como a tríade demarcada por três grupos distintos de conhecimentos, – o histórico, o artístico e o pedagógico – chama a atenção para o modo como se dá a articulação entre esses conhecimentos dentro dos cursos de formação, uma vez que, ocupando lugares distintos e/ou distantes na formação, essa hierarquização terá grande probabilidade de reproduzir-se na atuação do licenciado em Artes Visuais.

Além disso, outra questão paradigmática e que influencia diretamente as propostas curriculares das licenciaturas em Artes Visuais é a polivalência. Trata-se, como visto anteriormente, de um assunto complexo e carregado de forte viés político diretamente relacionado à busca por espaço e legitimação da Arte como disciplina escolar.

Nesse cenário, a permanência da polivalência nas escolas pode ser constatada, por exemplo, em editais de concursos públicos para admissão de professores de Arte. Os referidos editais solicitam que o professor atue nas linguagens de Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança – sendo que tal profissional possui, de modo geral, a titulação de licenciado em uma linguagem específica. Essa situação contribui para a manutenção de um ideário de ensino polivalente, pois exige conhecimento e atuação no antigo formato da Educação Artística (FIGUEIREDO, 2010; LOPONTE, 2014; VASCONCELLOS, 2015).

Considera-se, portanto, que ainda há muito a avançar na direção de compreender a complexidade da formação de professores de Arte no Brasil e na constituição do conhecimento nessa disciplina no espaço escolar.

Acredita-se, assim, que foram estabelecidas até aqui as condições iniciais a partir das quais se procurou compreender a formação docente

do professor de Artes Visuais e a disciplina de Arte, no Brasil. Também foi mencionado que o desafio para a formação docente, e para o trabalho dos formadores de professores de Artes Visuais, é o reconhecimento das dimensões que se entrelaçam em torno da docência, da prática artística e da pesquisa. Essa é a perspectiva que se colocará em evidência a seguir, indicando ao final os resultados obtidos a partir da pesquisa de natureza etnográfica desenvolvida no âmbito do doutorado.

As múltiplas dimensões da identidade dos professores de Artes Visuais: um estudo de natureza etnográfica

Partindo de pressupostos teórico-metodológicos sobre a construção social da escola⁴, em direção à compreensão do papel que os sujeitos escolares têm na produção dos diferentes processos que compõem o que se denomina de escolarização, entre os quais os processos didáticos e, especialmente, o ensino e a aprendizagem, desenvolveu-se uma investigação de natureza etnográfica, mais particularmente na forma como compreendida por Rockwell (1987) e Garcia (2001). A estratégia privilegiada na etnografia foi a observação participante, processo que implica, primeiramente, trabalho de campo intensivo e tempo prolongado do pesquisador no campo de estudo para observar, registrar e descrever analiticamente o que ali ocorre.

O trabalho etnográfico desenvolvido neste estudo trouxe a oportunidade de contato com professores formadores de professores de Artes Visuais e professores formadores de artistas, a participação em atividades formativas, além do convívio com o ambiente cultural, artístico e acadêmico em um curso de Graduação e de Pós-Graduação⁵.

⁴ Ver detalhes em: Teuber (2016).

⁵ A investigação empírica foi reestruturada a partir da obtenção de uma bolsa de estágio sanduíche do programa CAPES/FULBRIGHT, realizada no programa de Pós-Graduação do Departamento de Arte Educação da Florida State University, durante o período de janeiro a junho de 2015. Essa investigação faz parte da tese apresentada ao curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa “Cultura, Escola e Ensino”, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, em março de 2016. O programa CAPES/FULBRIGHT tem como objetivo

A observação participante inicialmente foi realizada em três disciplinas do Departamento de Arte Educação – cursadas por alunos do programa de Mestrado em Arte Educação; e duas disciplinas de pintura no Departamento de Arte – cursadas por alunos da graduação do curso de Bacharelado em Artes. A participação nessas disciplinas foi fundamental para: a compreensão de como se dá a formação dos profissionais em Arte e dos professores de Arte, tanto na graduação, como em nível de Mestrado; para entender as relações e as diferenças entre os dois departamentos; e, em especial, para ampliar o entendimento sobre os cursos, a relação dos alunos e dos professores com suas atividades, naquela situação específica.

A entrada no campo empírico se iniciou com questões orientadoras amplas sobre a formação docente, para focalizar gradualmente um novo elemento a ser estudado ao longo do período de presença nas aulas, assim como proposto por Rockwell (1987). Em função do campo empírico se mostrar aberto e disponível e diante da possibilidade de trazer subsídios para um entendimento mais aprofundado sobre a formação de professores de Artes Visuais, decidiu-se pela focalização do estudo a partir dos elementos observados em uma disciplina específica.

Portanto, o acompanhamento de uma professora, em especial, na disciplina intitulada “Seminário: Estudos Atuais e Comparativos em Arte Educação”, do curso de Mestrado em Arte Educação com Certificado de Professor⁶, contribuiu para a focalização desse estudo

incrementar as pesquisas realizadas por doutorandos no país, nas áreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais, Letras e das Artes, e estreitar as relações bilaterais entre o Brasil e os Estados Unidos. No ano de 2013 foram concedidas trinta bolsas à doutorandos brasileiros, com a duração de nove meses, através do processo seletivo divulgado anualmente pelo escritório da Comissão Fulbright Brasil.

⁶ O curso (Licenciatura) faz parte do Programa de Mestrado em Arte Educação 4+1. O programa se chama “Cinco anos combinando Bacharelado em Arte e Mestrado em Ciências com Grau em Arte Educação”. Primeiramente, para admissão nesse programa, o aluno precisa ser Bacharel em Arte ou Bacharel em Belas Artes, cujos cursos têm duração mínima de quatro anos. Após a comprovação da titulação necessária, a realização dos créditos de Mestrado no Departamento de Arte Educação tem a duração média de um ano. Assim, nesse curso o aluno habilita-se a ter os requisitos necessários para se tornar um candidato elegível à certificação exigida aos professores de Arte da Educação Básica, no Estado da Flórida. Cabe observar que cada um dos estados norte-americanos tem sua legislação própria e, para se tornar um professor apto a lecionar nas escolas, é obrigatório obter o Certificado Profissional de Educador do estado em que a escola se situa, através da realização de provas.

em torno da forma como as dimensões da docência, da prática artística e da pesquisa podem ser articuladas nas práticas do professor de Artes Visuais. Também evidenciou os desafios para a formação docente, temática que passou a dirigir a construção teórica e metodológica da pesquisa.

O processo de observação do cotidiano das aulas se fundamentou em duas fases. A primeira se caracterizou por observações e registros gerais – conforme as orientações de Rockwell (1987), que se concentravam em aspectos da atuação em sala de aula de um grupo de professores formadores de professores de Artes Visuais e na focalização da pesquisa.

Na segunda fase da investigação, a partir de sucessivas análises do material empírico no diálogo com a teoria – característica da etnografia –, foram definidas algumas categorias de análise. Trata-se de um esforço teórico realizado com base em uma situação particular de observação em uma sala de aula, em atividades de ensino e aprendizagem e em uma disciplina específica para a formação de professores de Artes Visuais. A partir dela pretendeu-se explicitar relações que ali estavam objetivadas de determinadas formas, compreendendo os elementos em questão, as formas como eles se articulam e possíveis relações com as intencionalidades educativas, seja as relacionadas aos sujeitos, seja no âmbito das determinações locais e das determinações mais amplas.

Dessa forma, os resultados evidenciam a possibilidade de descrever analiticamente situações didáticas propostas naquela realidade particular e entremeados de condicionantes culturais, históricos, sociais e institucionais. Mas, para além disso, pretendeu-se indicar como o saber local não só proporciona as bases que dão origem a reflexões, mas permite a construção de explicações e princípios, ou seja, uma perspectiva de pesquisa na escola que se apoia sobre as proposições de Geertz (1999) para a etnografia. Assim, não se trata aqui de tomar a empiria como fonte de verdades, mas, sim, que ela pode ser entendida como objetivações, em um caso particular, de relações que se deseja compreender.

Essas práticas não são analisadas aqui com vistas a estabelecer modelos de aula ou de práticas que seriam consideradas corretas ou mais adequadas e, portanto, desejáveis para qualquer outra situação particular – não é essa a finalidade dos estudos de natureza etnográfica, realizados em um caso, expressão enfatizada por Garcia (2011).

Os resultados da experiência etnográfica foram descritos analiticamente, a partir do material produzido no campo empírico. Esses dados foram organizados e articulados a partir de recorrências e evidências em torno de algumas categorias. Foram analisados vários elementos constitutivos do conteúdo e da forma do planejamento do curso, entre eles: o plano de aula; seis diferentes dinâmicas de aula analisadas em sequências didáticas após a reorganização dos registros de campo e do diálogo com a teoria; e os processos reflexivos-avaliativos.

No que se refere a presença da dimensão do ensino, pode-se observar a organização de um trabalho pedagógico altamente estruturado. As dinâmicas de aula demonstraram sequências didáticas e observou-se um conjunto de atividades ordenadas e articuladas que cumpriram com a proposta inicial da disciplina em relação ao conteúdo proposto.

Sobre a presença da dimensão artística, ficou explícita a posição teórica que fundamenta a atuação da professora, na direção de um conhecimento baseado no ato de fazer Arte e que se utiliza da Arte como uma ferramenta pedagógica, focando, principalmente, nos processos vividos de forma estética, em oposição a experiências da ordem de resultados. Além disso, na análise das dinâmicas de aula evidenciou-se a presença de atividades que privilegiavam o espaço para o desenvolvimento artístico dos alunos e, por meio destes, o reconhecimento de suas identidades como artistas.

Com relação à presença da dimensão da pesquisa foi possível observar a presença de atividades de caráter investigativo/reflexivo nas aulas, de modo menos privilegiado que as demais. Salienta-se também que foi observado um forte esforço de avaliação do trabalho da própria professora.

Destaca-se, em particular, que, nas diferentes sequências didáticas, observou-se a criação do espaço para que a dimensão artística estivesse presente. Assim, neste curso, que tinha como objetivo apresentar uma visão geral dos conceitos e questões significativas em Arte Educação Norte-americana por meio da leitura de textos históricos e atuais, a impressão inicial, a partir da leitura da ementa, foi a de que seria um curso fundamentalmente baseado na leitura e interpretação de textos, com aproximação a um modelo tradicional de ensino, com aulas expositivas, tido como uma marca do ensino nas universidades norte-americanas. Entretanto, o curso não seguiu o modelo tradicional de ensino, mas um modelo no qual o aluno teve um papel ativo e com uma intervenção pedagógica que os estimulou e orientou para superar alguns desafios, inclusive desafios relacionadas ao processo artístico.

Dessa forma, evidencia-se que o trabalho docente caminhou com mais força em três direções:

1. possibilitar aos alunos o contato com o processo de aprendizado do fazer artístico, incluindo considerar o resultado deste fazer como parte deste processo;
2. oferecer a oportunidade para que os alunos se desenvolvam artisticamente, fortalecendo, assim, a dimensão de artista;
3. aproximar práticas de ensino às práticas artísticas, oportunizando aos alunos a vivência da relação entre formas de organizar o ensino e produção da arte.

É certo que o desenvolvimento de novas práticas de ensino não se faz sem ajuda. Não se pode caminhar nesse sentido sem modificar as atitudes dos alunos e contar com eles para que entrem no jogo de novas dinâmicas de aula. Desse modo, observou-se a exigência de hábitos de trabalho diferentes, e mais tempo dedicado ao trabalho artístico individual. Isso implicou, como pode ser observado, em uma tolerância em relação à gestão do tempo, e mesmo dos horários das tarefas e dos recursos disponíveis para fazer o trabalho. A turma, nas atividades das práticas artísticas, apresentava-se mais como uma

oficina, onde cada um se ocupa das suas tarefas, com o professor que intervia no caso de necessidade. Esse modo de funcionamento exige especialmente tolerância face à desordem e à diferença, capacidade de autoregulação e, inclusive, de autoavaliação.

As três dimensões constitutivas da identidade profissional do professor de Artes Visuais observadas na aula de uma professora formadora de professores contribuíram para compreender a existência de dimensões que se entrelaçam em torno de um conjunto de conhecimentos específicos, os quais sustentam a ação do professor, contudo, é preciso ressaltar, não necessariamente de forma igualitária e homogênea, nem com a mesma intensidade: as relações entre estas três dimensões e suas consequências no ensino se mostraram um desafio para a formação docente.

Professor, artista e pesquisador: possibilidades e limites para a formação dos professores de Artes Visuais

Esse conjunto de resultados permitiu estabelecer alguns elementos de debate para as relações entre ensino, práticas artísticas e pesquisa, no caso particular do ensino de Artes Visuais:

a) na análise das dinâmicas de aula observou-se que a aula da professora se constituía em um espaço em que os alunos iam aprendendo a ser professores, a partir das próprias condições constituídas por ela para realizar o ensino em sua disciplina. Uma relação entre a teoria que explica como ensinar e a prática que expressa esse como ensinar, muito sugerida no campo educacional, mas complexa de ser efetivada no dia a dia da sala de aula. De modo geral, os professores formadores querem que seus alunos sejam futuros professores de determinada maneira, mas em parte significativa das vezes eles mesmo não o são, – o que significa dizer que os professores, teoricamente, possuem uma compreensão e um discurso que, entretanto, nem sempre se materializa em suas ações, contraditórias a esta 'consciência teórica' ou dela distanciada.

b) de diferentes formas, a professora que colaborou com a pesquisa evidenciou a ideia de que as identidades do artista e do professor estão irrevogavelmente interligadas e interdependentes. Tal professora prioriza a relação identitária do artista/professor, defende a ideia de que essa 'costura' entre ambos cria enormes possibilidades para as práticas artísticas em sala de aula e traz facilidades ao professor em estabelecer relações com o trabalho de outros artistas, fortalecendo o conhecimento do conteúdo de referência da área. Essa necessidade – manifesta pela professora colaboradora – está em perfeita sintonia com as ideias preconizadas pelos especialistas da área (DAICHENDT, 2010; THORNTON, 2013). No entanto, ressalta-se que o trabalho docente e o artístico, obviamente, não é uma questão simples, implica dificuldades e muitos desafios, inclusive físicos. De modo geral, é possível afirmar que a condição objetiva de trabalho dos professores de Arte reduz a disponibilidade de tempo, dissuadindo os professores de Arte de seu próprio fazer artístico. Ressalta-se também a necessidade de continuar a investigação para aprofundar-se a dimensão de artista também é existente ou se mantém ativa no caso de professores de Artes Visuais da Educação Básica.

c) no conjunto de práticas observadas da professora colaboradora foi possível localizar, de modo menos privilegiado, a relação à dimensão da pesquisa. Na análise das dinâmicas de aula foram poucas as atividades desenvolvidas que tomassem a investigação como objetivo e estratégia de ensino. Contudo, ressalta-se as evidências encontradas da intenção da professora em investigar de diversas maneiras e, de modo mais acurado, a organização e desenvolvimento de sua própria disciplina ensinada, que é marcada por um caráter auto reflexivo. Essa constatação evidencia, como indicado por Schmidt e Garcia (2011, p. 47), que os professores podem e devem ser estimulados a investigar para ensinar, o que implica não apenas o uso da pesquisa como uma estratégia usada nas aulas, mas o acesso às formas de produção de conhecimento sobre o ensino. Aceita-se assim, como interessante e válido, que o exercício da reflexão pode incluir, e que exige,

necessariamente, uma compreensão da natureza do conhecimento a ser ensinado, incluindo suas formas de produção.

Nesse sentido, aponta-se para a necessidade do professor construir uma consciência epistemológica relativa à sua área de atuação, ao mesmo tempo em que se constitui como sujeito epistêmico, sujeito sabedor e construtor de conhecimento. Para tanto, é necessário se apropriar do método de produção do conhecimento e uma via indicada é a pesquisa porque ela exige do pesquisador uma compreensão das formas de produção, das regras e procedimentos que constituem a epistemologia do conhecimento que deve ensinar.

Nessa perspectiva, entre as possibilidades e os limites dos cursos de formação de professores de Artes Visuais, chama-se a atenção para a necessidade do reconhecimento de dimensões que se entrelaçam em torno da docência, da prática artística e da pesquisa. É preciso retomar aqui que um dos grandes desafios para a formação docente e para o trabalho dos formadores de professores de Artes Visuais, é a necessidade de fazer aproximações entre essas dimensões.

O que deve ser objeto de atenção é o modo como se dá a articulação entre estes conhecimentos dentro dos cursos de formação, uma vez que, ocupando lugares distintos e/ou distantes na formação, essa hierarquização terá grande probabilidade de reproduzir-se na atuação do licenciado em Artes Visuais. Essa possibilidade de articulação delineia uma possibilidade para o enfrentamento da concepção de distinção entre quem faz Arte, o artista; quem ensina Arte, o professor; e quem investiga Arte, o pesquisador.

Além disso, considerar essas dimensões significa apoiar melhor os alunos em formação na compreensão das contradições entre o que são as expectativas institucionais e sociais para o que se deve fazer e o que os professores de Arte podem efetivamente realizar no cotidiano escolar.

Um princípio de organização do ensino de Artes Visuais inclui a busca de contemplar permanentemente e de forma articulada as três dimensões, tanto na proposição e no desenvolvimento, como na

avaliação de atividades formativas.

Considerações finais

Do ponto de vista do Ensino de Arte enquanto disciplina específica, o estudo de um caso apontou que esta professora tem uma complexa, variada e intensa relação com a Arte, o ensino, as práticas artísticas e a pesquisa. Nessa direção, evidencia-se a importância e a necessidade de fazer aproximações entre as múltiplas dimensões da identidade do professor de Artes Visuais: como um investigador que pode e deve analisar de forma sistemática e intencional o ensino, a aprendizagem e a escola; como um artista que se mantém em conexão com seu processo de criação e com o campo da Arte; e como professor que ensina um conhecimento específico.

Ao concordar com o que apontam os autores como Daichendt (2010) e Thornton (2013), torna-se necessário repensar tanto as condições objetivas do ensino nas escolas públicas, quanto a formação de professores, seja inicial ou continuada, de modo a privilegiar a produção de Arte, a investigação sobre a Arte e o ensino.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. Arte e Inclusão. **Caderno de Textos**: educação, arte, inclusão. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2002.

_____. **A imagem no ensino da Arte**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRASIL. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, dez. 1990.

DAICHENDT, Gary James. **Artist Teacher**: a philosophy for creating and teaching.

Intellect Ltd., The University of Chicago Press. 2010.

ENGUIITA, Mariano. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 105-131.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte, 2010. Painel.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política. In: III Simpósio da Licenciatura em Artes Visuais da FAP e do 2º Encontro Regional da Federação de Arte Educadores da Região Sul, 2010, Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2010. **Anais...** Curitiba, 2010.

_____. Formação de professores nas Licenciaturas em Artes Visuais: o processo de criação na docência. In: ANPAP – Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 23, 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2014, p. 671-685.

_____. Formação docente em arte: da formação nas Licenciaturas à formação continuada. **Revista Digital Art &**. São Paulo, v. 14, p. 01-24, 2013. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-14/maria-cristina-rosa.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; HILLSHEIM, Giovana B. Darolt. Políticas Públicas e formação docente em arte: confluências entre pesquisas. In: Simposio Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes, 2013, Bogotá – Colômbia. **Anais...** Bogotá – Colômbia: Editora da Universidad Sérgio Arboleda, 2013, p. 253-264.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. Ensino e pesquisa em ensino: espaços da produção docente. In: GARCIA, Nilson Marcos Dias; HIGA, Ivanilda; ZIMMERMANN, Erika; SILVA, Cibele Celestino; MARTINS, André Ferrer Pinto (orgs.). **A pesquisa em Ensino de Física e a sala de aula: articulações necessárias**. 1 ed. São Paulo, SP: Livraria da Física Editora, 2012, v. 1, p. 239-259.

_____. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Faculdade de Educação da USP, FEUSP, São Paulo, 2001.

_____. Pesquisa em educação: confluências entre Didática, História e Antropologia. **Educar em Revista**, v. 42, p. 173-191, 2011.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HONORATO, C. **A formação do artista: (conjunções e disjunções entre arte e educação)**. 200f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. 208f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Ensino de artes visuais: entre pesquisas e práticas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 165-185, jan./abr. 2014.

ROCKWELL, Elsie. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)**. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A pesquisa no campo da arte-educação visual e o ensino da arte na educação básica. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 86-100, abril 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. **Recriando histórias a partir do olhar das crianças**. Ijuí: UNIJUI, 2011. (Coleção Cultura, Escola e Ensino 4).

SMITH, Ashley Lauren. **Artist Practice in the Elementary Classroom: Redefining Art Teaching Through Artist-Teacher**. Art Education Theses. 2014. Buffalo State College, Department of Art Education. University of New York.

THORNTON, Alan. **Artist, Researcher, Teacher: a study of professional identity in art and education**. Chicago: Intellect Ltd, The University of Chicago Press, 2013.

VASCONCELLOS, Sônia Tramujas. **Entre (dobras) lugares da pesquisa na formação de professores de artes visuais e as contribuições da pesquisa baseada em arte na educação**. 2015. 223f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

Capítulo 5

Pedagogia teatral: a formação do espectador-artista-professor

Robson Rosseto

O termo “pedagogia”, do grego antigo *paidagogia*, era inicialmente composto por *paidos* (criança) e *gogia* (conduzir ou acompanhar); na Grécia clássica, o pedagogo era o escravo encarregado de acompanhar os meninos até a escola (GHIRALDELLI, 2007). O pedagogo – escravo – era encarregado de acompanhar, ajudar e proteger as crianças contra os perigos da rua, designado apenas para a educação doméstica das crianças de famílias nobres. Além disso, ele tinha a função de ensinar boas maneiras e moralidade, ou seja, ensinar regras adquiridas por meio da cultura, da tradição e do cotidiano, que orientam o comportamento humano nas relações sociais.

A Grécia Clássica pode ser considerada o lugar de origem da pedagogia, tendo em vista que lá iniciou as primeiras ideias acerca da atuação pedagógica, processo este que influenciou a cultura e a educação ocidental. No percurso da história do Ocidente, a Pedagogia se confirmou como correspondente da educação e da ação social, cuja origem está relacionada à própria humanidade, especialmente pautada nas ações que conduzem o saber. Logo, a preocupação da pedagogia até a atualidade é desvendar formas de promover o conhecimento.

No sentido mais contemporâneo sobre a acepção da palavra, José Carlos Libâneo conceitua:

A Pedagogia é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa no geral e no particular, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos profissionais buscando explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológicas e organizativas em instâncias da atividade educativa implicada no processo de transmissão/ apropriação ativa de saberes e modo de ação (LIBÂNEO, 2005, p. 44).

Realizada essa observação preliminar, é possível considerar que, do ponto de vista da Pedagogia, a educação compreendida como o universo em pauta é o seu objeto de estudo que abarca saberes competentes ao processo educativo, enquanto fenômeno que abrange todas as faixas etárias em todos os contextos em que se realizam procedimentos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o ensino não se restringe aos locais que possuem métodos pedagógicos elaborados e sistematizados, na medida em que pode ocorrer nas mais diversas circunstâncias do cotidiano e exercitado por todos sem distinção.

Da mesma forma, pode-se entender o caráter pedagógico do teatro, cabendo salientar que, de acordo com o “Dicionário do Teatro Brasileiro”, mais precisamente no verbete elaborado por Ingrid Dormien Koudela, “pedagogia do teatro” “incorpora tanto a investigação sobre a teoria e a prática da linguagem artística do teatro, quanto a sua inserção nos vários níveis e modalidades de ensino” (KOUDELA, 2006, p. 239). Mais adiante, no mesmo verbete, a autora aponta variadas vertentes da pedagogia teatral, assinalando os avanços e as linhas das pesquisas desenvolvidas na referida área. As investigações em artes cênicas, especialmente aquelas relacionados à pedagogia, têm história recente no Brasil, um campo de conhecimento ainda em constituição.

Para melhor dimensionar a abrangência do campo Pedagogia do Teatro e suas investigações de interesse, evidencio a entidade representativa da produção intelectual no país, a Associação Brasileira

de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE¹). Ao longo de sua trajetória, a Associação confirmou papel fundamental no fortalecimento da pesquisa em artes cênicas brasileiras, tanto da produção científica quanto da artística, consolidando-se como entidade dos programas de pós-graduação e dos pesquisadores que se encontram anualmente em congressos e reuniões científicas. A ABRACE está estruturada atualmente em 12 Grupos de Trabalho (GTs²), e dentre eles está o GT Pedagogia das Artes Cênicas³.

Na ementa do GT Pedagogia das Artes Cênicas consta: abordar as práticas teatrais na diversidade de formações que o teatro contemporâneo pode engendrar. E nessa perspectiva, incluem-se os estudos teórico-práticos dos contextos, das culturas, dos discursos e das linguagens artísticas e artístico-educacionais que têm como centro as diferentes situações pedagógicas que daí emergem. São objetos de pesquisa deste GT processos e práticas de educadores, educandos, artistas e espectadores nos diferentes espaços de educação, assim como reflexões produzidas em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. As áreas de interesse do GT são:

- Teatro na Escola de Educação Básica
- Teatro e ensino superior
- Processos e discursos de formação em teatro
- História e epistemologia do ensino do teatro
- Genealogia de discursos e práticas de modos de produção da cena
- Teatro e comunidade

¹ Criada em 21 de abril de 1998, em Salvador/Bahia (com apoio do CNPq e do CADCT/BA), com ampla participação de lideranças representativas da área de Artes Cênicas (teatro e dança) de todo o Brasil, a ABRACE esteve no I Congresso em São Paulo. A realização desse Congresso na ECA/USP, em setembro de 1999, revelou o crescimento da área de Artes Cênicas no ambiente universitário brasileiro, desde a implantação dos primeiros cursos livres nos anos de 1940 e 1950, dos cursos de graduação nos anos de 1960 e do lento processo de criação dos cursos de pós-graduação a partir dos anos de 1970. (Informações disponíveis no portal da ABRACE: <http://portalabrace.org/>).

² São eles: Artes Cênicas na Rua; Dramaturgia, Tradição e Contemporaneidade; Estudos da Performance; Etnocologia; História das Artes do Espetáculo; Pedagogia das Artes Cênicas; Pesquisa em Dança no Brasil; Processos de Criação e Expressão Cênicas; Teatro Brasileiro; Teorias do Espetáculo e da Recepção; Territórios e Fronteiras da Cena; e por último, Mito, Imagem e Cena, criado em junho de 2014.

³ Até o ano de 2013 o GT era denominado de Pedagogia do Teatro & Teatro na Educação.

- Formação do artista cênico (ator, encenador, cenógrafo, figurinista, etc.)
- Jogos Teatrais/Jogos Dramáticos
- Formação do espectador
- Teatro para a infância
- Teatro para a juventude
- Metodologias da pesquisa em teatro

Por meio dos tópicos apontados, é certo constatar que os assuntos que englobam a pedagogia do teatro são diversos e estabelecem fronteiras com outras áreas do conhecimento, tais como: Antropologia, Filosofia, Psicologia, Sociologia e com as demais linguagens artísticas. De qualquer modo, atrelado ou não aos espaços especificamente de ensino, o teatro é por excelência educativo. Os modos do fazer, o processo de criação teatral como prática pedagógica; e do apreciar, o impacto estético causado pelo envolvimento com uma experiência teatral, são partícipes do desenvolvimento sensível dos seres humanos.

De fato, a prática teatral parte do princípio de que todas as pessoas têm a capacidade de dramatizar e de improvisar, lembrando que a descoberta ocorre associada ao desenvolvimento da expressão criativa. No entanto, a dinâmica do capitalismo e a estrutura midiática transformaram a totalidade da vida em uma relação de consumo e, sobretudo de forma facilmente reconhecível e identificável. Nesse contexto, a arte se concretiza de modo representativo, figurativo e descritivo para satisfazer as expectativas do espectador. Por esta razão, o condicionamento da vida atual acaba por constituir pessoas conduzidas pela lógica social. Denis Guénoun sintetiza as propostas teatrais contemporâneas e o anseio do público: “Nós não vamos mais ao teatro ver personagens, nem mesmo um drama: nós vamos ver um espetáculo. [...] Ainda se produzem, claro, efeitos de identificação, passageiros, fugidios, como uma espécie de espuma da representação” (GUÉNOUN, 2004, p. 98).

Entretanto, a plateia brasileira tem mostrado que ainda há um grande público que espera um teatro comandando pela representação,

mistura de ficção com a realidade, o que facilita o processo de identificação e projeção do espectador. A trajetória da novela televisiva neste país consolidou a sua influência nas relações sociais, interferindo de maneira crucial na construção das identidades e respectivas necessidades e interesses, tanto individual quanto coletivo. Jesús Martín-Barbero (2003), estudioso da comunicação e cultura na América Latina, afirma que o melodrama é a matriz da nossa cultura. Segundo o autor, a telenovela expressa a representação do si mesmo, identificando a realidade e, para muitas pessoas, tornando-se sua identidade; uma vez que a essência do gênero é o reconhecimento. A estrutura narrativa novelística retrata fatos cotidianos, conflitos familiares, enredo impregnado de imagens que produzem comunicação direta com os espectadores, que em geral, conhecem a construção estética e a linguagem apresentada.

Nesse contexto, a pedagogia teatral, sob as suas distintas maneiras de intervenção, pode contribuir de forma emancipadora para uma sociedade mais crítica, reflexiva e poética. O entorpecimento social dificulta o acordar das pessoas, por esta razão, se faz urgente mecanismos que proporcionem o resgate da ludicidade, da intuição e da criatividade nas experiências estéticas que atuam sobre o comportamento social. Tais experiências potencializam novas maneiras de pensar, e alcançam o pensamento crítico do espectador.

E na esteira dessa discussão, os estudos sobre a recepção contribuem para ativar a autonomia do espectador, capaz de acionar conhecimentos que compõem o acervo pessoal para promover novos saberes. No âmbito da pedagogia, “aceitar o convite para um alargamento da percepção daquilo que é presenciado no acontecimento teatral torna-se hoje condição indispensável para o profissional que se dedica a coordenar processos de aprendizagem em teatro” (PUPO, 2006, p. 111).

No entanto, questionando modelos de ensino, é preciso abolir a noção de professor como aquele que transmite o seu conhecimento, o pedagogo embrutecedor, assim denominado por Jacques Rancière (2012), segundo o qual se refere à lógica da transmissão direta e fiel ao

espectador que deve ver aquilo que o diretor estabeleceu para ser visto. Por outro lado, o mesmo autor trata do espectador emancipado, aquele que observa, seleciona, compara e interpreta. Para tanto, ele aponta que a ignorância é um saber menos, não o oposto do saber, uma vez que o saber é uma posição. Essa afirmação reconfigura as relações de aprendizagem dos conhecimentos, pois denota uma ideia de igualdade das inteligências, o “ignorante que soletra os signos ao intelectual que constrói hipóteses, o que está em ação é sempre a mesma inteligência, uma inteligência que traduz signos em outros signos e procede por comparações” (RANCIÈRE, 2012, p. 15).

Para além da hierarquia do conhecimento, por exemplo, a Escola da Ponte⁴ em Portugal é conhecida por seu projeto inovador, uma vez que rompe com os padrões tradicionais de ensino. Em fevereiro de 2015 visitei a instituição para conhecer sua proposta pedagógica, na qual vivenciei as escritas de Rubem Alves⁵. Assim que adentrei na escola, uma profissional me recebeu, mas logo me encaminhou para um menino, estudante, com aproximadamente 10 anos de idade. Como guia, ele explicou sobre a proposta metodológica da instituição no percurso da visita, adentrou comigo em distintas salas de trabalho, onde observei o andamento das atividades. A escola não segue o sistema padrão de seriação/ciclos, os estudos são realizados por grupos heterogêneos, independente da faixa etária dos estudantes, cujo critério para formação é o interesse em comum para desenvolver projetos de pesquisa. O educador se responsabiliza por orientar a investigação e quando o estudante sente que compreendeu o assunto, solicita ao

⁴ É uma escola pública da Vila São Tomé de Negrelos, situada no subúrbio da cidade do Porto em Portugal, que atende estudantes da Educação Básica. O professor José Francisco Pacheco foi um dos fundadores e coordenou a escola de 1976 a 2005. No Brasil, a Escola da Ponte é fonte de inspiração para três escolas públicas no Estado de São Paulo: a Escola Desembargador Amorim Lima, localizada na cidade de São Paulo no Butantã, que, desde 2004 adotou a metodologia; a Escola Presidente Campos Sales, também em São Paulo, em Heliópolis, implementou a proposta em 2008; e a Escola Projeto Âncora (Associação Civil de Assistência Social), situada no município de Cotia, que desde 1995 atende crianças e adolescentes com programas como creche, Educação Infantil, atividades culturais, artísticas, esportivas e cursos profissionalizantes. Em 2012, com o apoio do professor Pacheco, a instituição ampliou seu atendimento para a educação formal com a abertura de escola de ensino fundamental a partir dos fundamentos da Escola da Ponte.

⁵ No livro de sua autoria “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” (2001), Rubem Alves conta em cinco crônicas sua visita na Escola da Ponte.

professor uma avaliação. A escola é embasada na autonomia dos educandos e dos professores, na qual se aprende a liberdade responsável.

Portanto, a emancipação é, sobretudo, a capacidade individual de romper com a antiga ideia de que a ignorância se supera com a transmissão de conhecimento. O pedagogo é aquele que amplia o olhar do outro para que ele próprio construa o seu raciocínio, é aquele que oferece pontes para acessar o caminho daquilo que já se sabe até aquilo que se ignora. Nesta perspectiva, a Pedagogia Teatral propõe estratégias que possibilitam o avanço do espectador, capaz de traduzir à sua maneira o que percebe, por meio de associações e dissociações, relação esta que proporciona a emancipação do público.

De acordo com Rancièri, “ser espectador não é a condição passiva que deveríamos converter em atividade. É a nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam” (2012, p. 21). Como inserir uma apreciação contemporânea das artes cênicas quando todos já são espectadores plenos? Nessa estética, a fruição do público deve ser foco dos próprios artistas voltados para uma produção artística que provoque na plateia efeitos para além do tempo da apresentação. Nesse diálogo, compete destacar que não somente o espectador se modifica com a obra, mas também, a obra que se deixa influenciar pelo espectador.

De maneira geral, as teorias da cena apresentam uma diferença de posições entre aquele que faz e aquele que olha, mas tanto o ator quanto o espectador são iguais no manuseio do tangível e do intangível. Nesse viés, o espectador assume parte relevante da potência criativa, que até recentemente se restringiu ao artista. Nesse processo, a cena se afasta do seu isolamento para assumir-se como vivência transformadora, e a recepção ocorre a partir da reverberação criativa.

Neste momento da pesquisa dialogo com Anne Ubersfeld (2005, p. 20), “raramente vamos sós ao teatro e, além do mais, no teatro *não estamos sós*. Assim, toda mensagem recebida é refratada (sobre os

vizinhos), repercutida, retomada e devolvida em um intercâmbio muito complexo”. O espectador é visto pelos demais membros da plateia, e em determinadas propostas cênicas, também ele é visto pelos atores. No reconhecimento da sua presença, ele trava relações perante o outro, tal como aquele espectador incomodado pela observação de outrem. Ao final de um determinado espetáculo, aplaudir ou não, ficar em pé ou permanecer sentado, são reações dirigidas para os artistas, e muitas vezes, influenciadas pelos demais espectadores presentes.

O encontro entre teatro e pedagogia, especificamente sobre a formação do espectador é tratado por Flávio Desgranges a partir de procedimentos artístico-pedagógicos de mediação teatral. Suas pesquisas apontam caminhos para compreender a ação educativa associada à experiência teatral como provocação dialógica, espaço no qual o caráter estético e o caráter formativo são indissociáveis. Para tanto, o autor propõe o investimento em espectadores ativos, desvendadores das poéticas artísticas e coautores cênicos.

Como pensar em uma pedagogia do espectador sem o necessário incentivo à produção teatral e a projetos que facilitem e estimulem o acesso às salas? [...] A atitude do espectador no evento teatral, seu interesse em se lançar ao embate estético, efetiva-se, assim, primordialmente, a partir do desafio estabelecido pelas proposições artísticas com que se depara, e que podem ser dinamizadas por procedimentos pedagógicos de mediação, que aprofundem seu conhecimento da linguagem teatral, intensifiquem seu diálogo com a obra e agudizem formulações estéticas (DESGRANGES, 2003, p. 176).

Nessa concepção, os projetos provenientes dos grupos submetidos à seleção dos Programas de Fomento ao Teatro se comprometem a incluir práticas e operações como contrapartida social, com o objetivo

de beneficiar a comunidade envolvida, ampliando o seu escopo teatral. Gradativamente, os coletivos oferecem como propostas de contrapartida, distintos e variados debates e oficinas teatrais. Nesses trabalhos, o objetivo não é “traduzir” ou “explicar” a produção cênica, mas ampliar a percepção do leitor sobre a produção teatral. Ainda nesse contexto, outra contrapartida usualmente utilizada pelos grupos teatrais é a distribuição gratuita de ingressos ao público sem condições financeiras de adquiri-los. No entanto, Desgranges (2006) salienta que somente o acesso físico, assim como levar o indivíduo a frequentar os espetáculos não basta para a sua efetiva participação enquanto receptor. É preciso além de pôr o espectador diante da cena teatral, tratar da intimidade desse encontro, mediando a relação dialógica entre espectador e obra de arte.

Desta maneira a produção e a recepção estão associadas, não é possível desenvolver uma sem a outra. A experiência da recepção é um espaço fértil para ampliar a percepção crítica do espectador, que amplia as possibilidades de interação com distintas produções artísticas, intervenção dos signos, reconhecimento e identificação de um sistema de ações que interagem com a cena. De acordo com Beatriz Cabral (2006), o crescente interesse pela recepção pode ser confiado às ciências humanas, com o objetivo de privilegiar a autorreflexão. E na perspectiva da pedagogia teatral, “insere a ênfase no *status* artístico da atividade e reconhece que a relevância educacional da experiência está relacionada com o uso seletivo da linguagem, imagens, símbolos, metáforas e empatia com a situação explorada” (CABRAL, 2006, p. 113).

Cabe pensar sobre a formação do professor na área artística, uma vez que será especialmente o pedagogo teatral a estabelecer mediações para analisar como os diferentes elementos constitutivos da cena teatral foram percebidos pelo público, e de que forma atuaram na memória do espectador para que este desenvolva a sua capacidade de pensar e relacionar os diversos aspectos da cena. Na trajetória dos estudos sobre a recepção teatral em consonância com a própria prática profissional, de artista-professor, faço minhas as palavras de Paulo

Freire, no que concerne a postura do pedagogo:

É assim que venho tentando ser professor assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 1996, p. 71).

É especialmente por ser sensível a boniteza da prática educativa que me proponho continuamente a enfrentar os desafios da área educacional junto com os enfrentamentos estéticos contemporâneos. Da relação entre educação e teatro, está o pedagogo, artista-professor-pesquisador, articulação esta que ao longo da história da arte foi desmembrada. A história constrói a cena. Neste contexto sócio-histórico, cabe apresentar a seguir a arte e o seu ensino para melhor compreender o perfil do pedagogo teatral em uma dimensão temporal.

Panorama histórico do ensino de Arte no Brasil

Sem a pretensão de esgotar as discussões sobre o assunto, este item se propõe a apresentar marcos importantes sobre a arte especificamente no espaço escolar, assim como as mudanças da legislação educacional brasileira. Compreendo que o conhecimento dessa organização possibilita o aprofundamento sobre a posição atual do ensino da Arte no país e contribui para o entendimento mais amplo das reflexões acerca da formação acadêmica do professor de teatro.

Sabe-se que no ano de 1890 surgiu a primeira reforma educacional do Brasil República, década em que se instaurou a escola tradicional, e Rui Barbosa foi considerado um dos mais fiéis intérpretes dessa

corrente. A escola tradicional reproduziu modelos, propostos pelo professor, pautado em metodologias cujos conteúdos eram fixados com base na repetição e em objetivos que visavam o aprimoramento e a destreza dos conhecimentos pelos estudantes. Esta proposta educacional que buscou atender a produção capitalista foi marcada pelo início da industrialização no Brasil, contexto social voltado para a preparação do trabalhador.

Na sua concepção pedagógica, o Desenho tinha um lugar de enorme destaque no currículo secundário e especialmente no currículo primário, e nenhum educador brasileiro que se tenha dedicado ao estudo do processo da Educação em geral deteve-se tão minuciosamente sobre o ensino do Desenho ou o ensino da Arte como Rui Barbosa (BARBOSA, 2005, p. 44).

Nas práticas artísticas desenvolvidas nas escolas a concepção neoclássica com ênfase na linha, no contorno e no traçado foi predominante. Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico constaram nos programas das escolas primárias e secundárias e o conhecimento estava concentrado na transmissão de padrões e modelos das culturas dominantes. As atividades de teatro e da dança somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas comemorativas.

A ênfase recaía sobre o cenário e o figurino, e as apresentações eram feitas em palco italiano. Os textos eram memorizados e ocorria pouco trabalho de grupo, interpretação ou improvisação. A criança decorava, separadamente, sua fala e o fim da fala do colega para saber 'a hora de entrar', o que era suficiente para a montagem, com poucos ensaios

coletivos (IAVELBERG, 2003, p. 111).

Um marco importante para a arte brasileira e os movimentos nacionalistas foi a Semana de Arte Moderna⁶ de 1922, que influenciou artistas brasileiros no direcionamento de seus trabalhos de pesquisa e produção de obras a partir das raízes nacionais. A partir desse período, em contraposição as formas anteriores de ensino com ênfase em modelos que pouco refletiam o contexto sociocultural dos estudantes, especialmente a arte europeia, a escola privilegiou ações pedagógicas com foco na cultura nacional expressa na educação na Escola Nova.

A Escola Nova se fortaleceu em 1930, principalmente após a divulgação em 1932 do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”⁷, que reivindicava a universalização da escola pública, laica e gratuita. A sua disseminação ocorreu entre os anos de 1950 e 1960, fundamentado nas teorias de John Dewey. Essa tendência defendeu a livre expressão e autoexpressão espontânea, assim como a desestabilização de influências advindas de cânones, padrões e modelos de arte. A ideia básica do pensamento de Dewey sobre a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. Para ele era de vital importância que a educação não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado, mas que o saber e a habilidade que o estudante adquire pudessem ser integrados à sua vida como cidadão, pessoa e ser humano.

Diante de tal concepção, os conteúdos passaram a ser definidos nas atividades pedagógicas desenvolvidas na escola brasileira, a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes. A aprendizagem pela descoberta e pelo aprender fazendo eram ações consideradas determinantes no processo de ensino e aprendizagem, assim como no

⁶ Realizada nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro no Teatro Municipal de São Paulo. No interior do teatro, foram apresentados concertos e conferências, enquanto no saguão foram montadas exposições de artistas plásticos, como os arquitetos Antonio Moya e George Prsyrembel, os escultores Vítor Brecheret e W. Haerberg e os desenhistas e pintores Anita Malfatti, Di Cavalcanti, John Graz, Martins Ribeiro, Zina Aita, João Fernando de Almeida Prado, Ignácio da Costa Ferreira e Vicente do Rego Monteiro.

⁷ Trata-se de um documento escrito por 26 educadores que circulou em âmbito nacional com a finalidade de apresentar diretrizes para uma política de educação, no qual vislumbravam um sistema público de ensino livre e aberto como único meio efetivo de combate às desigualdades sociais.

desenvolvimento da capacidade de pesquisar e solucionar problemas. Em 1948, Augusto Rodrigues criou a 1ª Escolinha de Arte do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, na forma de ateliê-livre de artes plásticas, com a finalidade de desenvolver a criatividade, incentivando a expressão individual.

Mesmo tendo atuação voltada para as artes plásticas, os artistas e educadores do ramo teatral encontraram na Escolinha um ambiente acolhedor para desenvolver suas práticas, cumprindo a missão de multiplicar um saber que até então era praticado informalmente apenas em algumas escolas (SANTANA, 2000, p. 80).

A partir dos anos de 1960 as produções e movimentos artísticos se intensificaram nas artes plásticas, na música e no teatro. Esses movimentos tiveram um forte caráter ideológico, cabendo salientar que propunham uma nova realidade social e estimularam as escolas para promoverem festivais de música e teatro com grande mobilização dos estudantes.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), introduziu-se as “práticas educativas” no ensino. Muitas escolas instituíram o ensino das artes em geral, em alguns casos, o ensino de teatro, devido ao entendimento sobre o Parecer 133/62 do Conselho Federal de Educação, o qual estabeleceu que as práticas educativas atendem às necessidades do adolescente de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa. Contudo, em decorrência da carência de profissionais para ministrar tais práticas, dentre elas as artes cênicas surgiram os primeiros cursos de formação para professores habilitados em teatro.

Surgiu o primeiro curso de formação do professor, ofertado pelo Conservatório de Teatro, em regime de curta duração [...]. As IES que ministravam

outras habilitações na área de Artes Cênicas passaram a oferecer também a licenciatura, utilizando-se do modelo 3+1, ou seja, formando inicialmente o ator, diretor ou cenógrafo, para sobre os conhecimentos dessas áreas, inserir-se a *parte pedagógica* exigida para o exercício do magistério (SANTANA, 2000, p. 82, grifo do autor).

Em 1971, pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte foi incluída na matriz escolar com o título de Educação Artística, considerada “atividade educativa” e não disciplina. Com o advento da Lei 5692/71, o Conselho Federal de Educação reformulou os currículos dos cursos de Teatro em nível superior e criou cursos de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas e de Bacharelado em Artes Cênicas, com Habilitação em Direção Teatral, Cenografia, Interpretação e Teoria do Teatro.

A publicação da lei 5692/71 surpreendeu os estabelecimentos de ensino ao exigir o oferecimento de uma matéria (Educação Artística), para a qual não havia profissionais licenciados. Existiam em algumas escolas professores de música, arte dramática, dança e artes plásticas, que, embora dominassem a especificidade de cada uma dessas formas de expressão artística, geralmente eram artistas, sem formação pedagógica. *Os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de Educação Artística só foram implantados três anos após a publicação da 5692/71* e tinham o objetivo de formar um profissional polivalente, 'fluyente' em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e musical). (JAPIASSU, 2001, p. 50, grifo nosso).

É importante frisar que,

Os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias (BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 2000, p. 29).

A partir dos anos 1980 e durante os anos 1990 constitui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e mobilizar os profissionais. O movimento proporcionou a ampliação das discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, consciente do seu isolamento no interior da escola e da própria insuficiência de conhecimentos e competência na área. Professores de arte das escolas da Educação Básica, das universidades e profissionais da área artística que atuavam em outros segmentos, organizaram-se em seminários e simpósios. Dentre algumas associações regionais que surgiram desse movimento, constituiu-se a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB⁸). Além de propor

novas formas de ensino de Arte nas escolas, principalmente públicas, esses profissionais e principalmente a FAEB, mobilizaram-se pela obrigatoriedade no ensino da Arte no texto da LDB, promulgada em 1996.

Com a atual LDB, constante na Lei n. 9394/96, revogou-se as disposições anteriores, e a disciplina de Arte passou a ser considerada obrigatória na Educação Básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB, art. 26, § 2º). Nesse período, também houve mudanças nos cursos de graduação em Educação Artística que passaram a ter licenciatura plena em uma habilitação específica.

Ainda é preciso ressaltar, os documentos publicados no período de 1997 a 1999 e os Parâmetros Curriculares Nacionais Arte (PCN), os quais tiveram como principal fundamentação metodológica a proposta de Ana Mae Barbosa, denominada de Proposta Triangular cuja base mais influente se refere ao *Discipline-Based Art Education* (DBAE). Os princípios teóricos do DBAE foram desenvolvidos por Manuel Barkan e Elliot Eisner, nos anos de 1960, nos Estados Unidos e na Inglaterra, respectivamente. Com a implantação dos PCNs, a arte consolidou-se enquanto área de conhecimento, por meio das linguagens inerentes às Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Neste cenário se chegou ao final dos anos de 1990, quando a área da Arte passou a ser identificada não mais por Educação Artística, pois foi inserida na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística, portanto, para além de uma mera atividade de entretenimento. No entanto, nas práticas do ensino de Arte nas escolas regulares de educação ocorre a predominância da atuação do professor com um ensino polivalente, contexto no qual o docente habilitado na área específica desenvolve ao longo do ano letivo proposições de todas as linguagens artísticas em sua ação pedagógica. Cabe lembrar que a formação em Arte no país acontece em

⁸ Fundada em 1987, a FAEB constituiu-se em entidade representativa nacional das associações estaduais, regionais e municipais de arte-educadores do Brasil.

licenciaturas específicas (artes visuais, dança, música e teatro), porém, com recorrência, egressos são levados a assumirem os conteúdos das distintas linguagens e se deparam com o dilema da polivalência, com demandas contraditórias à própria formação inicial.

Para solucionar tal questão, em fevereiro de 2016, a Comissão de Educação da Câmara do Senado aprovou a posposta que estabelece a obrigatoriedade das disciplinas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na matriz curricular nos diversos níveis da Educação Básica. A redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 será alterada e o prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças, incluída a formação dos professores em número suficiente para atuar na Educação Básica, é de cinco anos. A proposta sancionada requer a ampliação de cursos para a formação de professores em cada área de conhecimento curricular, em sua especificidade de formação e atuação.

O professor habilitado em cada linguagem artística nas escolas é uma perspectiva plausível, contudo, distante da realidade atual. Mesmo assim, cabe destacar, a nova legislação corrobora para a melhoria das práticas pedagógicas artísticas, dado que o docente especialista possui domínio do conhecimento artístico e estético da sua área de formação. Ademais, para além de um ensino disciplinar isolado e segmentado, esclareço que os professores das distintas linguagens propõem, a partir da sua especificidade, a interdisciplinaridade com os demais campos do saber, dentre estes os conhecimentos teórico-práticos das outras linguagens da arte para o desenvolvimento e a ampliação do repertório cognitivo e sensível dos estudantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do contexto histórico apresentado, é possível perceber que o ensino da Arte se desenvolveu de uma forma significativa. Embora os avanços apresentados sejam de suma relevância para Arte na educação, especialmente com a reformulação da lei acima mencionada, é importante lembrar que ainda se faz necessário ampliar o espaço da linguagem teatral como componente curricular. Destaca-se que a área das artes visuais permanece como linguagem artística privilegiada na

grande maioria das escolas brasileiras. Acrescenta-se que, frequentemente o teatro na escola é ofertado exclusivamente em projetos voltados para atividades extracurriculares, e também como apêndice ou auxiliar de outras disciplinas, tidas como mais importantes.

Ainda hoje se convive com a ideia de que as atividades do professor de teatro se restringem ao espaço escolar, especialmente em função do contexto histórico acima abordado. A prática artística, muitas vezes, permanece à margem do processo de formação acadêmica do licenciado em teatro. O ofício do educador teatral não se limita exclusivamente ao ensino curricular. Ao contrário, o seu campo de atuação é amplo, pois a este profissional cabe atuar em sua área de formação nos mais variados e distintos espaços formais e não formais de educação, este último também compreendido como espaço na comunidade⁹.

Cabe a convicção deste pesquisador sobre a importância dos cursos de licenciatura em teatro, manter em sua matriz curricular disciplinas que contemplem uma formação ampla para que este futuro profissional – imbuído da competência no que tange ao binômio artista/professor – possa atuar nos mais diversos espaços educacionais e culturais.

O espectador-artista-professor

Estudos produzidos por especialistas na área artística se referem ao tema da preparação do educador, com ênfase na sua instância mais decisiva: o ensino de graduação. Constata-se a permanência de uma dicotomia entre os saberes artísticos e os saberes pedagógicos. O professor de teatro é um artista! A priori a afirmação parece ser óbvia,

⁹ As investigações de Márcia Pompeo Nogueira sobre o Teatro em Comunidades têm possibilitado o fortalecimento da pesquisa desse específico campo no espaço acadêmico. Segundo Nogueira (2009), foi identificado basicamente três modelos para as práticas de Teatro em Comunidade, são eles: Teatro para comunidades, modelo que inclui o teatro realizado por artistas para comunidades periféricas, desconhecendo de antemão sua realidade; Teatro com Comunidades, de maneira geral esse modelo parte de uma investigação de uma determinada comunidade para a criação de um espetáculo; e, por último, Teatro por Comunidades, modelo que tem grande influência de Augusto Boal e inclui as próprias pessoas da comunidade no processo de criação cênica.

contudo, ainda se almeja um possível equilíbrio e a articulação entre tais conhecimentos.

Ao longo da formação acadêmica no curso superior de Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, concluído no ano 2001, na Faculdade de Artes do Paraná (FAP¹⁰), ser artista ou professor já significava uma tempestuosa questão entre professores e graduandos. O uso da conjunção coordenativa “ou” era, por muitos deles, compreendida pela vertente de uma única possibilidade: “você será isso ou aquilo”. Saliento que tal discussão se faz presente com frequência, sendo alvo de constante reflexão por este pesquisador que hoje faz parte do quadro docente desta mesma instituição de ensino superior.

A Unespar, Câmpus de Curitiba II, oferta as duas habilitações no campo do Teatro, o bacharelado e a licenciatura, nas quais alguns professores lecionam disciplinas para ambos os cursos. Especialmente por essa razão, determinados docentes, tendem a traçar diferença na condução pedagógica em disciplinas práticas específicas do Teatro com a mesma ementa e ofertadas para os dois cursos.

O fazer artístico deve alicerçar o desenvolvimento poético do sujeito artista. Nos eventos/encontros artísticos e/ou científicos em âmbito nacional, tal problemática é em geral tomada para discussão, pois ainda hoje se convive com o desprestígio das licenciaturas. Especialmente os cursos de formação com enfoque na licenciatura em Teatro devem investir em projetos políticos pedagógicos que garantam uma consistente formação fundamentada na associação teórico-prática. Para melhor exemplificar, entendo que, para o efetivo processo de criação cênica, o professor responsável pelas disciplinas poéticas deve desvincular as suas ações pedagógicas de planos de aula e aulas laboratórios a serem desenvolvidas pelos acadêmicos.

Para tanto, os processos de ensino e aprendizagem da pedagogia

¹⁰ No ano de 2013, a FAP passou a integrar a Universidade Estadual do Paraná, Unespar, instituição multicampi e multiregional, criada pela Lei Estadual n. 13.2013, de 25/10/2001, alterada pelas Leis Estaduais, n. 15.300, de 28/09/2006 e n. 17.590, de 12/06/2013 e credenciada pelo Decreto n. 9538, de 05/12/2013.

teatral são contemplados em disciplinas específicas, tais como os estágios supervisionados obrigatórios, metodologia do ensino do teatro, didática, organizações educacionais contemporâneas, dentre outras. Nessa perspectiva, a ponte entre o fazer teatral com o ensino deve ser realizada pelo acadêmico, que vai construir as suas metodologias, a partir do que mais lhe interessou no rol das práticas desenvolvidas. Na interface entre o conhecimento específico e o conhecimento geral o acadêmico rompe com a ideia equivocada de fronteiras entre os saberes apresentados nas distintas disciplinas ao longo do curso de graduação.

De forma constante, a formação acadêmica artística e docente é marcada por uma pretensa ruptura entre o bacharelado e a licenciatura, que tende a subjetivar e constituir os estudantes. Deste modo, as distintas habilitações são marcadas por um status social, que muitas vezes delimita a inserção do profissional no mundo do trabalho: como artista ou como professor. Isto ocorre devido à

um forte preconceito que não consegue relacionar capacidade artística com saber pedagógico, ignorando todo o processo de formação do professor de teatro, como se isso reduzisse a formação do artista. Esse tipo de preconceito nasce já dentro da própria universidade, e persegue o licenciado por toda sua carreira artística (CONCÍLIO, 2008, p. 75).

“O profissional de teatro é aquele que se dedica unicamente ao palco, ao exercício criativo. Qualquer outra função, como a de docente, é vista como menor ou mesmo como um desvirtuamento da sua função primeira, ou seja, o fazer artístico” (TELLES, 2008, p. 37). Nesse contexto, proponho a não dicotomização entre o fazer artístico e o ensino do teatro, com o fim de alicerçar uma docência inventiva e poética, na qual o fazer artístico, quer seja individual, quer seja coletivo alimente ações pedagógicas. Desse modo, o artista-professor é um

mediador consciente nas suas proposições, capaz de contribuir para uma formação crítica reflexiva, em um processo de constituição enquanto propositor baseado na sua práxis artístico-pedagógica. Assim sendo, faz-se necessário o investimento do professor de teatro em sua formação continuada, em projetos de encenação, comprometidos com o aprofundamento das discussões vinculadas às perspectivas teóricas, artísticas e estéticas de sua área.

Pergunta-se: qual a melhor maneira para que o professor de teatro problematize tais questões em sua ação pedagógica senão a partir das próprias vivências? Ora, o campo teórico exige um aprendizado prático reflexivo, cabendo destacar a relevância da experiência estética/cênica para a apreensão mais ampla dos meandros desse universo.

nós, humanos, como seres sensíveis, somos inescapavelmente dependentes das sensações que nossos órgãos sensoriais nos transmitem. O que não for sensação não existe para nós, pois não podemos compreender o mundo passando ao largo de nossos sentidos (TÜRCKE, 2010, p. 39).

É imprescindível atizar a capacidade do acadêmico e do egresso habilitado em Teatro de transformar a maneira de pensar, de agir e de sentir o teatro atrelado à educação. Em especial, o olhar estético apurado e consciente possibilita aos docentes artistas o desenvolvimento da habilidade de estabelecer relações, análises e sínteses estabelecidas na diversidade sociocultural que é múltipla e plural. Gradativamente, a educação passou a dar mais ênfase em propostas pedagógicas que procuram trabalhar com a dimensão da estética, com foco na legitimação da sensibilidade e da liberdade de expressão de professores e estudantes.

Por outro lado, no percurso da história da educação fragmentou-se o sentimento da razão com tendência a privilegiar esta última e a

desconsiderar a capacidade do ser humano de sentir, produzir, criar, desejar, na esfera do prazer ou da dor. Com frequência, a educação mantém a margem tais aspectos em virtude de sua tendência em negar a complexidade da natureza humana e valorizar o predomínio da razão sobre outras formas de expressão do sujeito.

A prática pedagógica do professor está envolta por múltiplas experiências estéticas por ele vivenciadas. No momento que o educador lança uma proposta ou dialoga sobre uma prática teatral com os estudantes, ele tece relações pautado no seu arcabouço estético. Nesse sentido, é fundamental que ele empreenda as experiências estéticas e as múltiplas relações estabelecidas com as distintas áreas do conhecimento. O aprendizado é mais significativo na comunhão com o novo e com o já sabido ao longo da práxis, quando o docente empreende na condução de processos criativos a sua própria vivência em pesquisas cênicas.

Em face do exposto, a experiência teatral é compreendida como provocação dialógica, espaço no qual a percepção estética é uma dimensão intrínseca aos processos formativos. Por essa razão, o espectador-artista-professor pode contribuir na diversidade de formações que propõem experiências que estimulem o público a construir os próprios percursos, espaço favorecedor para o desenvolvimento da percepção do mesmo sobre as distintas possibilidades de leituras sobre uma mesma obra artística. Importa mencionar a convicção sobre a relevância de projetos com enfoque nos estudos da recepção nos cursos superiores de Teatro, sobretudo pelo entendimento sobre a tendência de uma maior valorização às formas de se trabalhar a produção em relação à recepção.

Compreendo que o espectador que vivencia processos metodológicos de recepção de uma forma sistemática e continuada amplia o seu conhecimento sobre as distintas concepções de encenação; adentra na perspectiva teórica sobre estéticas teatrais e aprofunda o seu entendimento associado à produção teatral. Nesse sentido, o espectador transcende a atividade passiva enquanto observador e atinge o espaço da avaliação crítica-reflexiva sobre o que

acontece no espaço da cena.

O olhar estético apurado e consciente possibilita ao educador, espectador-artista-professor, a mediação mais efetiva no processo de análise do processo cênico e na habilidade de estabelecer relações. Tal experiência amplia o leque de estratégias pedagógicas que viabilizam o desenvolvimento da capacidade do estudante no seu processo de associação de saberes. A profusão do sentir estético contribui para ampliar a qualidade artística do artista-professor, e, por conseguinte, da sua ação pedagógica, experiência esta que devem ocorrer ao longo de toda a trajetória deste profissional, em uma progressiva expansão do círculo de experiências. Do mesmo modo, a experiência da leitura, de ser espectador, implica em uma relação intrínseca com a produção do conhecimento que ressoa em novas possibilidades de sentidos entremeados a novos saberes.

Referências

BARBOSA, Ana Mae Barbosa. **Arte-educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5692/71. Brasília: 1971.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4024/61, Brasília, 1961.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Ler em Teatro: Implicações Pedagógicas. In: IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 113-114.

CONCÍLIO, Vicente. Professor de teatro: existe? Pensado a profissionalização de quem ensina teatro. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 73-78, dez. 2008.

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

_____. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

GHIRALDELLI, Paulo. **O que é pedagogia**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Pedagogia do teatro. In: GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariângela Alves de (orgs.). **Dicionário do Teatro Brasileiro**: temas, formas e conceitos. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 239.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Sinais de teatro-escola. **Humanidades**, Brasília, n. 52, p. 109-115, nov. 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro e o teatro de rua**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Capítulo 6

Mapa de criação: estratégica metodológica de criação, a partir do conceito de corpo propositor

Rosemeri Rocha da Silva

O entendimento do Corpo Propositor (CP) parte inicialmente das potencialidades que são inerentes a anatomia e fisiologia humana. Essa premissa sugere que, a partir desse viés biológico do funcionamento do corpo, dos seus sistemas corporais, das suas habilidades motoras, o corpo move-se, percebe-se, sente-se e formula um modo de entendimento específico de dança. Nesse sentido, o corpo já é uma proposição, porque apresenta, sugere e propõe modos de mover-se a si próprio, a partir das investigações anatomofisiológicas, produzindo uma dança da sua própria natureza biológica da existência humana.

Como organização dessa natureza biológica, esse corpo propositor é agente corporalizado, suas ações são materializadas pelo processo anatômico e fisiológico dentro do seu contexto corporal-biológico-cultural. O biotipo é a própria experiência de vida e transforma-se como organismo, não apenas na compreensão dos órgãos, músculo, líquidos, mas também na organização dos tecidos, que seguem a origem embriológica, permitindo pensar em forma como pulsão vital em face da existência humana. O corpo propositor e seus impulsos geradores de movimento potencializam a forma humana, fazendo dela uma proposição de corpo, de ideia, de dança e de vida.

O biotipo está relacionado com a forma humana e a imagem

corporal. Segundo o autor Satanley Keleman (apud SILVA, 2008), a forma humana está associada a um princípio de organização da vida, a existência. Um indivíduo segue os impulsos da funcionalidade da sua própria forma e aprende suas regras de organização, construindo sua linguagem única a partir do espaço interno em que se conecta, se move e informa ao mundo suas integrações somáticas. O ser humano é vida e existência através da materialização, e o corpo biológico, que estabelece relação com o mundo através de diferentes linguagens, cria grupos e comunidades com autonomia e estratégias de sobrevivência.

O CP propõe-se a se conhecer via sensório-motor, em que a percepção e ação acontecem juntas na relação com as trocas com o ambiente, em que o corpo é um agenciador das informações que transitam entre o dentro e o fora do corpo. Pode-se dizer que o CP é considerado uma espécie de membrana que possibilita uma maleabilidade e permite que essas trocas sejam constantes com o ambiente, propiciando a transformação desse corpo no mundo. Essa via perceptiva atualiza o presente e intenciona o futuro por meio de ações mais refinadas.

É possível dizer que todo ser humano tem um corpo propositor pelas suas potencialidades inerentes, pela via biológica de acesso, mas, para que essa proposição aconteça efetivamente, é necessário que o sujeito perceptor proponha-se a se relacionar com outros aspectos do corpo, que também são inerentes a ele (o físico, o mental, o emocional e o cultural). E também é necessário que se permita as novas descobertas que essa experiência sensorial traz, mobilizando seus aspectos inerentes, transgredindo modos de estar e dançar no mundo, a partir da percepção, autoconsciência e propriocepção na relação com o próprio organismo e seu entorno.

Esse corpo faz parte de um determinado contexto. Nesse sentido, ele já carrega algumas informações, seja de vida, de dança ou não. No caso da dança, o sujeito perceptor já possui suas experiências, cada um dentro da sua realidade, uns com mais outros com menos conhecimento. Esse fato faz com que a produção de ideias de dança seja diferente de outros contextos. É importante identificar quais as

linhas de pensamento, de entendimentos que os contextos apresentam, para ter clareza do tipo de abordagens que mais se conectam com as propostas de dança.

Assim, sob essa perspectiva, o CP conhece a si próprio e produz uma dança situada dentro do contexto em que vive e no tempo em que está localizado. A experiência sensorial que vivencia e que possibilita a construção dessa ideia de corpo é que se dá a partir de algumas abordagens da Educação Somática.

Educação Somática é um termo atual, nasceu na Europa e América do Norte, entre os séculos XIX e XX, surgido para qualificar diversas práticas que trabalham com o *soma*, nome dado à percepção e consciência que cada pessoa possui acerca de seu próprio corpo-mente. Sua abordagem de educação busca trazer a teoria para a experiência, enfatizando a 'corporalização' do conhecimento, ou seja, o processo de tornar o conhecimento uma parte de nosso *soma*. Para tanto, diversas técnicas e ferramentas de aprendizado são utilizadas, como o movimento somático, o estudo de anatomia e fisiologia, o trabalho com imagens, a visualização, a sonorização e o toque (TAYLOR, 2007, p. 87).

É nessa experiência sensorial que o CP transita entre as várias percepções que vivencia, como as sensações no momento, os pensamentos que aparecem, as vontades, a memória que vem à tona, enfim, não só a percepção dos aspectos anatomofisiológicos, mas também de todos os aspectos que fazem parte desse corpo. São esses nexos de entendimento que vão estabelecendo sentidos e que fazem com que esse CP seja gerador de conhecimento na área da dança, no campo das artes e da ciência. O conhecer-se gera conhecimento, o corpo é ideia/proposição e pensamento em dança.

Essa experiência é um modo de acionar e articular a fisicalidade do criador-intérprete, pois ela possibilita e viabiliza que o indivíduo-artista atualize suas sensorialidades, subjetividades e corporalidades, construindo configurações artísticas diferenciadas.

O CP inventa a sua fala enquanto investiga as possíveis transações que partem da potencialidade do próprio corpo, ou seja, dialoga entre alguns rastros de movimento que já existem com os quais o corpo vive no momento da experiência da percepção, trazendo para o momento aquilo que o corpo está produzindo de movimentos e de ideias, no espaço-tempo vivido.

Portanto, esse artigo apresenta o entendimento de corpo propositor, implicado nos processos cognitivos do termo “enação”.

Enação, a mente incorporada

A *enação*, termo cunhado pelos biólogos chilenos Maturana e Varela (apud VARELA et al., 1993), a partir da expressão espanhola *en acción* pode, então, ser entendida a partir de dois pontos: a ação é guiada pela percepção, e a cognição, em suas estruturas, emerge dos sistemas sensoriais motores. O estudo da percepção é o estudo da maneira pela qual o sujeito percebido consegue guiar suas ações numa situação local. Segundo Varela et al.:

Na medida em que estas situações locais se transformam constantemente devido à atividade do sujeito percebido, o ponto de referência necessário para compreender a percepção não é mais um mundo dado anteriormente, independente do sujeito da percepção, mas a estrutura sensorio-motora do sujeito. (VARELA et al., 1993, p. 235).

As estruturas cognitivas emergem dos esquemas sensorio-motores recorrentes que permitem à ação ser guiada pela percepção. É a

estrutura sensório-motora, “a maneira pela qual o sujeito percebido está inscrito num corpo, [...] que determina como o sujeito pode agir e ser modulado pelos acontecimentos do meio” (VARELA et al., 1993, p. 235).

Os autores Varela, Thompson e Rosch (1991), no livro “A mente corpórea”, propuseram ultrapassar a geografia lógica de interior versus exterior, estudando a cognição não como uma projeção ou recuperação, mas como uma ação corporalizada. Para os autores, o termo corporalizada dá destaque a dois aspectos principais: a cognição, que depende dos tipos de experiência que surgem do fato de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras, e o fato de essas capacidades sensório-motoras individuais encontrarem-se, elas próprias, mergulhadas em um contexto biológico, psicológico e cultural muito mais abrangente.

Ao se utilizar do termo ação, destaca-se que os processos sensórios e motores, percepção e ação, são inseparáveis na cognição vivida.

A enação é constituída por dois elementos: a) percepção consiste em uma ação guiada perceptualmente; b) as estruturas cognitivas emergem de padrões sensório-motores recorrentes, os quais permitem que a ação seja guiada pela percepção.

O ponto de partida para a abordagem da enação é o estudo de como o sujeito perceptor pode guiar suas ações na sua situação local. A partir desse pressuposto, a situação local (contexto) altera-se como resultado da atividade do próprio. A percepção não se dá por um mundo preestabelecido e independente desse e, sim, pela estrutura sensório-motora dele mesmo, ou seja, pelo modo como o sistema nervoso estabelece ligações entre superfícies sensórias e motoras. Dessa maneira, o sujeito perceptor encontra-se corporalizado e não moldado por um mundo preestabelecido pelos acontecimentos do meio ambiente. Logo, a enação prevê um sujeito perceptor através das ligações do Sistema Nervoso/Sensório Motor.

Já apontava Merleau-Ponty, no seu trabalho inicial sobre a fenomenologia, que:

“as propriedades do objeto e as intenções do sujeito [...] não estão apenas misturadas; constituem também um novo todo”, salientando, ainda, que “uma vez que todos os movimentos do organismo são sempre condicionados por influências externas, podemos, se quisermos, tratar deste logo o comportamento como um efeito do meio” (MERLEAU-PONTY apud THOMPSON; VARELA; ROSCH, 1991, p. 227).

Uma vez que todos os estímulos, os quais o organismo recebe, só foram possíveis pelos seus movimentos precedentes que culminaram na exposição do órgão receptor a influências externas, o comportamento é a primeira causa de todas as estimulações.

Os autores mencionados, ainda citando Merleau-Ponty, pontuam que a percepção não apenas se encontra mergulhada e limitada ao mundo que a rodeia, mas também contribui para a atuação desse mundo envolvente. Organismo e ambiente são, assim, ligados por uma especificação e seleção recíprocas.

Na abordagem enativa, a percepção consiste na atividade guiada pelo sistema perceptual que serve para guiar a ação e o sistema motor para orientar a percepção, que é uma atividade desempenhada por um agente corporalizado e situado, dependendo da organização neurofisiológica e da união de sua ação localizada.

Na abordagem enativa, é fundamental observar que:

1. a mente não é uma instância abstrata e separada do cérebro, isto é, ela está corporificada;
2. o cérebro faz parte do corpo;
3. o corpo faz parte do mundo e nele vive sua história e segue o fluxo de sua existência.

Alva Nöe apud Greiner (2010), esclarece que a percepção não é algo que acontece para nós ou em nós. É algo que fazemos. O que percebemos é determinado pelo que fazemos, pelo que sabemos como fazer ou estamos prontos para fazer. Essas ações são sutilmente

diferentes entre si, mas intimamente relacionadas.

A autora pontua que perceber é testar, implicitamente, os efeitos do movimento na estimulação sensória. Greiner (2010) traz a afirmação mais central e importante de Alva Nöe de que existe uma ação enativa que seria a própria habilidade de perceber, sendo que essa não é apenas dependente, mas constituída pelo fato de termos certo tipo de conhecimento sensório-motor. Portanto, apenas criaturas com certas habilidades corporais podem ser perceptores do tipo que somos (GREINER, 2010).

A descoberta de estudar a enação é uma possibilidade de compreender como acontecem as relações perceptuais no criador-intérprete. Partindo do pressuposto de que o estudo do biotipo é o ponto de partida para investigar o corpo propositor que, por sua vez, é o objeto desta pesquisa, são nas relações que acontecem nesse trânsito entre o sensório-motor e o abstrato que se constrói o movimento. As ações são materializadas a partir desse agente corporalizado e situado.

Contudo, este artigo apresenta a proposta de mapa de criação – uma estratégia para ser aplicada na construção dos processos de criação em composição em dança. Esse mapa é norteado pelos conceitos, o corpo propositor, a performatividade e a dramaturgia.

Tais conceitos tornaram-se fonte de referência das etapas e dos procedimentos investigativos desse mapa de criação.

A formulação desse entendimento de mapa de criação veio inicialmente, a partir da relação com o conceito de mapa mental, trazido da área da Neurolinguística, relacionado com o conceito de mapa cognitivo, trazido pelas ciências cognitivas. Ambos vieram ao encontro do termo enação e na formulação do entendimento do corpo propositor.

Esse tipo de proposta de mapa mental foi desenvolvido pelo autor britânico Tony Buzan (2009), que apresenta os Mapas Mentais como um método de armazenar, organizar e priorizar informações (em geral do papel), usando Palavras-chave e Imagens-chave, que desencadeiam lembranças e estimulam novas reflexões e ideias.

Para Buzan, “um mapa mental é um diagrama que se elabora para

representar ideias, tarefas ou outros conceitos que se encontram relacionados à palavra-chave ou uma ideia central, cujas informações relacionadas em si são irradiadas (em seu redor)”¹. Sendo assim, o mapa mental é desenhado como um neurônio e projetado para estimular o cérebro a trabalhar com mais rapidez e eficiência.

Segundo Buzan (2009), a eficiência dos mapas se dá pelo fato do cérebro ser um órgão que processa e recupera informações, e que não raciocina de forma linear e monótona. Ao contrário, o cérebro pensa em várias direções ao mesmo tempo, partindo de ativadores centrais presentes em Imagens-chave ou Palavras-chave. É o que ele chama de Pensamento Radiante.

Para o autor:

O cérebro tem a capacidade de criar uma infinidade de ideias, imagens e conceitos. Um 'Mapa Mental' é projetado para trabalhar do mesmo modo que esse órgão e é uma representação, no papel do Pensamento Radiante em ação. Quanto mais você conseguir armazenar informações de uma forma que se assemelhe à maneira como o cérebro funciona naturalmente, mais facilidade ele terá para se recordar de fatos importantes e memórias pessoais (BUZAN, 2009, p. 23).

Para Buzan (2009, p. 24), a criação do Mapa Mental serve para intensificar o Pensamento Radiante. Para ele, dentro da estrutura do Mapa, existem as seguintes terminologias: as Palavras-chave e as Imagens-chave que funcionam da seguinte maneira:

- Palavra-chave, ou frase, é aquela que representa uma imagem específica ou um conjunto de imagens;
- Imagem-chave é aquela que, quando enviada ao cérebro, resgata a lembrança não apenas de uma única palavra ou frase,

¹ Disponível em: <http://conceito.de/mapa-mental>. Acesso em: 20 maio 2012.

mas de uma série de informações relacionadas de um modo multidimensional.

Essa proposta de construção de um mapa de criação, a partir desse conceito de Mapa Mental é uma estratégia que dará ao criador-intérprete um foco de atenção no processo de criação, enfatizando algumas pistas e/ou princípios direcionadores do seu projeto poético, dando possibilidades para direcionar e desenvolvê-lo, seja num processo individual ou em grupo.

Essa proposta parte da ideia de desenvolver o mapa focado no processo criativo, promovendo caminhos que possibilitem ações ao criador, provocando a expansão e atividade no modo como o cérebro funciona, ou seja, o Pensamento Radiante, mencionado por Buzan (2009). De certa forma, esse Mapa se materializa em ações pelo e no movimento do corpo, traduzindo as ideias propostas pelo projeto poético e pelas inúmeras imagens que o cérebro humano é capaz de produzir, enquanto produz essas ações.

O Mapa dá um sentido para o CP direcionar suas ideias, percepções e ações, de um modo mais atento e ativo, transitando entre os mapas criados no cérebro anteriores à ação e durante as ações que também constroem e reconstroem outros mapas, os quais surgem durante a ação-percepção-cognição.

Como nos diz a autora Heloisa Neves:

Apesar da definição de mapa variar muito em cada área, há algo em comum em todas elas: mapear é representar alguma coisa, seja um fenômeno ou uma organização corporal. O mundo da representação é extremamente amplo, já que representar envolve criação; o que por sua vez está presente em toda e qualquer ação cognitiva (NEVES, 2008, p. 1).

No entanto, esse Mapa promove e fortalece o entendimento de revezamento entre teoria e prática, materializando e corporalizando em

ações as ideias do artista propositos que estão em processo de maturação.

Especificamente as ciências cognitivas vêm usando o mapa em suas pesquisas para entender certos tipos de representação interna corporal. O mapa cognitivo é uma forma de representação transitória emergente da relação entre objetos e corpo (corpo-mente num continuum) (NEVES, 2008, p. 1).

Para esse tipo de representação do mapa cognitivo é considerável relacionar, no que diz respeito ao eixo norteador desta pesquisa, a enação, termo que gerou o entendimento de corpo propositos nas relações com a criação artística.

A discussão da enação complexifica-se ainda mais nesse entendimento de mapas, porque, por meio da construção do mapa de criação, o CP terá a oportunidade de construir, estabelecer diálogos entre seu projeto poético, seus processos cognitivos e o esquema sensorio-motor. Durante a experiência das etapas do mapa de criação, o CP terá a chance de propor, levantar e resolver questões advindas do mapa criativo, como também dos mapas internos, que acontecem via percepção-ação-cognição, no e pelo corpo.

Essa transitoriedade, atualização e acesso aos mapas do corpo é possível, no que diz Varela apud Neves (2008, p. 2), quando “discute a questão do tempo presente e as possibilidades de visualização de mapas que estão sempre se atualizando, além de suas formas de organização”.

De certa forma, esse entendimento de mapa, é um modo de sintetizar as discussões conceituais envolvidas num projeto poético, e é de extrema importância para dialogar e validar essa proposta de construir e elaborar uma prática criativa que é iniciada pelo estudo da experiência da percepção.

É no diálogo entre a proposta e os conceitos de mapas, o processo criativo e o CP, que se entende como são processadas no corpo as informações envolvidas numa intensa rede de relações com infinitos elementos que fazem parte do seu projeto poético.

Ainda vale ressaltar alguns aspectos trazidos por Damásio (2011, p. 87) em relação aos mapas cognitivos, o cérebro e a mente:

a característica distintiva de um cérebro como o nosso é sua impressionante habilidade para criar mapas. O mapeamento é essencial para uma gestão complexa. Mapear e gerir a vida andam de mãos dadas. Quando o cérebro produz mapas, *informa* a si mesmo. As informações contidas nos mapas podem ser usadas de modo consciente para guiar com eficácia o comportamento motor, uma consequência muito conveniente, uma vez que a sobrevivência depende de executar a ação certa. Mas, quando o cérebro cria mapas, também está criando imagens, o principal meio circulante da mente. E por fim a consciência nos permite experienciar os mapas como imagens, manipular essas imagens e aplicar sobre elas o raciocínio. (DAMÁSIO, 2011, p. 87, grifos do autor).

Para tanto, nesse modelo de mapa de criação enxerga-se o modo como o CP, que experimenta a construção de um mapa de criação, tem a possibilidade de trazer para a materialidade da dança o que está na sua memória, no banco de dados do seu cérebro, como também materializar através das suas ações motoras, as imagens que são produzidas em relação aos seus mapas neurais. O termo imagem é referido como:

“padrões mentais” com uma estrutura construída por sinais provenientes de cada uma das

modalidades sensoriais – visual, auditiva, olfativa, gustatória e sômato-sensitiva. A modalidade sômato-sensitiva inclui várias formas de percepção: tato, temperatura, dor, e muscular, visceral e vestibular (DAMÁSIO, 2000, p. 402).

Damásio (2011) diz que já foi muito rigoroso no uso do termo imagem apenas como sinônimo de padrão mental ou imagem mental, e do termo padrão neural ou mapa como referência de um padrão no cérebro, e não na mente. Mas, atualmente, ele entende e usa esses termos quase como permutáveis.

As imagens do corpo surgem por auto-organização de reverberações de informações entre diferentes níveis de descrição do corpo. Decorrem de traduções entre sinais de vísceras, órgãos, terminações nervosas, das trocas permanentes entre cérebro e ambiente. Trata-se de um procedimento variável e dinâmico, já que cada imagem singulariza um tipo de conexão ocorrida em um determinado momento. Como se trata de um procedimento que se organiza na ação-percepção, o que significa a ocorrência de movimento no corpo, as imagens se encontram implicadas em acordos constantes (BITTENCOURT, 2012, p. 22).

Isso mostra que os mapas neurais são construídos/desenhados a partir da atividade e da inatividade dos neurônios. Concomitantemente, pode-se entender que os mapas neurais do corpo propositor seguem inicialmente a proposta direcionada pela organização do mapa de criação, mas que, durante a experiência sensorio-motora, esses mapas neurais estabelecem possíveis conexões pré-estabelecidas, como também novas conexões que se estabelecem no momento

presente das ações do CP.

Nesse sentido, Damásio (2011) diz que:

Os mapas cerebrais não são estáticos como os da cartografia clássica. São instáveis, mudam a todo momento para refletir as mudanças que estão ocorrendo nos neurônios que lhes fornecem informações, os quais, por sua vez, refletem mudanças no interior de nosso corpo e no mundo à nossa volta. As mudanças nos mapas cerebrais também refletem o fato de que nós mesmos estamos constantemente em movimento. Vamos para perto dos objetos, nos afastamos deles, podemos tocá-los, não podemos mais, podemos provar vinho, depois o gosto desaparece, ouvimos uma música, logo ela termina; nosso corpo muda conforme as diferentes emoções, e diferentes sentimentos sobrevêm. Todo o ambiente oferecido ao cérebro é perpetuamente modificado, de modo espontâneo ou sob o controle de nossas atividades. Os respectivos mapas cerebrais sofrem mudanças correspondentes (DAMÁSIO, 2011, p. 91).

No entanto, o mapa de criação abre portas para o CP desenvolver o projeto poético em qual ele está inserido, dialogar com outros assuntos, que vêm do próprio corpo e que emergem no meio do processo. O movimento é materializado no corpo enquanto se dão as relações em tempo presente.

Outra oportunidade que o mapa de criação proporciona ao corpo propositor é a possibilidade dele transitar por algumas etapas necessárias para a elaboração de uma criação artística. Logo, o mapa apresenta três etapas distintas, em que cada uma focaliza alguns princípios direcionadores de criação. Elas apresentam alguns procedimentos, que facilitam o esmiuçar desse princípio norteador,

dando mais possibilidade de descobrir e entender os possíveis caminhos do processo criativo, são eles: a) etapa 1- princípio direcionador: a percepção corporal; b) etapa 2- princípio direcionador: a performatividade; c) etapa 3- princípio direcionador: configurações temporais-dramaturgia.

Sobre as etapas:

Etapa 1: A percepção corporal

A proposta dessa etapa é focalizar a experiência da percepção como caminho do mapeamento do biótipo do corpo propositor como ponto de partida para iniciar o processo de desenvolvimento do projeto poético. O mapeamento corporal por essa via perceptiva propicia ao corpo propositor focalizar a atenção no conhecimento e funcionamento do seu biótipo, dando a ele suporte a fim de potencializar sua fisicalidade para entrar na próxima etapa de investigação.

Essa primeira etapa é fundamental para o corpo propositor entrar em contato com sua experiência perceptiva sutil. Propõe indicar alguns procedimentos investigativos que promovam acessar o corpo, através da experiência da percepção.

Os procedimentos aplicados nessa etapa têm como foco de abrangência a atenção corporal, que se dá através da experiência perceptiva, podendo acontecer de diversas maneiras e focos de atenção. Esses procedimentos foram construídos a partir da prática das referências das técnicas e/ou abordagens e/ou métodos trazidos da Educação Somática que acompanham esta pesquisa há muitos anos, e que no mestrado foram apresentados detalhadamente, tais como: o *Body Mind Centering* (BMC), o Sistema Laban/ Fundamentos Corporais de Bartenieff, Método Pilates, a Ideocinese, os Movimentos Fundamentais de Béziere, a Improvisação de Contato e a Técnica de Alexander.

Após alguns anos de estudo e repetição destes princípios oriundos da Educação Somáticos, hoje eles são entendidos nessa pesquisa

investigativa como caminhos necessários para o corpo alinhar-se e conectar-se com o próprio corpo. Inicialmente, esse acesso ao corpo dá-se por meio do mapeamento do corpo e seus sistemas (pele, músculos, ossos, líquidos, vísceras, linfas, gorduras, etc.), pela respiração, pelo alinhamento corporal e pelas conexões ósseas.

O objetivo desta experiência é proporcionar ao corpo propositor um contato mais íntimo com seu corpo, tendo uma vivência com certa duração de tempo. E ele pode ser feito pela via do toque das mãos ou não, individualmente, ou em dupla, ou em mais pessoas.

Etapa 2: A performatividade

Focaliza o segundo momento do processo de criação, isto é, o modo como o corpo propositor vai dando continuidade na construção da sua dança performativa. E parte inicialmente dos registros das percepções da experiência do mapeamento corporal da primeira etapa.

Na sequência, iniciam-se os testes dos procedimentos sugeridos dessa segunda etapa, que se propõe a dar suporte para o CP criar material, movimento, elaborar partituras e/ou estruturas móveis.

Sobretudo, essa fala vai agregando os registros das experiências que veem desde a primeira etapa, possibilitando a construção dessa fala performativa, que se dá em processo contínuo do mapa criativo.

Etapa 3: Configurações temporais: dramaturgia

Esta etapa tem como objetivo indicar/apontar algumas pistas de como pode se pensar a composição do projeto poético, ou seja, na trama que compõe a cena – a dramaturgia de um corpo que dança, ou seja, a resultante de um processo criativo e o discurso do corpo propositor.

Dessa maneira, não está sendo proposto aqui um modelo de composição coreográfica e/ou dramaturgia, já que não seria lógico dentro do percurso do pensamento dessa pesquisa. É esse, sim,

portanto, um momento onde está se pensando sobre a organização de um projeto poético proposto, pautado nas escolhas feitas a partir do olhar das etapas anteriores.

Entretanto, essa terceira etapa proporciona ao artista criador um entendimento que possibilita formular um caminho para sintetizar o projeto poético, e traz de certa forma rastros das etapas anteriores dos processos que fazem parte da configuração. Logo, essa etapa não tem a pretensão de indicar procedimentos específicos de configuração, nem mesmo de descrever sobre o discurso que o CP vive num processo criativo. Mesmo porque o propósito é mostrar como os princípios norteadores das etapas anteriores direcionaram a configuração do projeto poético, e também explicitar como os princípios são permeados por outros elementos que compõem a obra, sintetizando o projeto e, conseqüentemente, apontando para a construção um tipo de discurso em dança.

Referências

BITTENCOURT, Adriana. **Imagens como acontecimentos**: dispositivos do corpo, dispositivos da dança. Salvador: EDUFBA, 2012.

BUZAN, Tony. **Mapas mentais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

BUZAN, Tony. **Mapas mentais**. Disponível em: <http://conceito.de/mapa-mental>. Acesso em: 20 maio 2012.

DAMÁSIO, Antonio. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

_____. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GREINER, Christine. **O corpo em crise**: novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010.

NEVES, Heloisa. **O mapa[ou]um estudo sobre representações complexas**. Disponível em: http://www.corpocidade.dan.ufba.br/dobra/02_02_artigo.htm. Acesso em: 9 out. 2012.

SILVA, Rosemeri Rocha da. **SPIN, a velocidade da partícula**: procedimentos de

criação em dança contemporânea pelo Grupo de Dança da Faculdade de Artes do Paraná. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). 2008.

SILVA, Rosemeri Rocha da. **Uno, Mapa de criação**: ações corporalizadas de um corpo propositor num discurso em dança. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2008.

TAYLOR, Mark. Princípios da Percepção. Workshop Corpo em Movimento 1, 26 a 29 de outubro de 2007. **Anais**. Curitiba, PR. Faculdade de Artes do Paraná (FAP), 2007.

THOMPSON, Evan. **The mindful body**: embodiment and cognitive science. Lanham/Boulder/New York/London: Rowman&Littefield, 1996.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSH, Eléonor. **L'inscription corporelle de l'esprit**: Sciences cognitives et experience humaine. Paris: Editions du Seuil, 1993.

_____. **The embodied mind**. Massachusetts: Institute of Technology, London, England, 1991.

Capítulo 7

Cinema Brasileiro: ensino, pesquisa e extensão na formação de professores

Salete Paulina Machado Sirino

No intuito de apresentar uma possibilidade – dentre as diversas – da prática da Lei 13006/2014, que determina a inserção de, no mínimo, duas horas mensais de produção audiovisual nacional, como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola da Educação Básica e, entendendo que há uma carência de investimento contínuo em formação de professores para o uso educativo do cinema brasileiro, o projeto de extensão “Cinema brasileiro na escola”, realizado entre 2013 e 2014, vinculado ao Programa de Extensão Universidade Sem Fronteiras da SETI/PR, realizado numa parceria entre Unespar, Câmpus de Curitiba II e SEED/NRE, Curitiba, buscou capacitar professores para o uso do Cinema Brasileiro no Ensino Fundamental e Médio, com atuação em escolas do NRE-Curitiba. Dentre os resultados do projeto, está a publicação do livro “Cinema brasileiro na escola: pra começo de conversa” (2014), com coordenação editorial realizada pela autora deste texto e prefácio e revisão de José Carlos Avellar. Nesse sentido, o presente artigo retoma os principais objetivos alcançados com o projeto, a fim de nortear futuras pesquisas e ações que visem a capacitação do professor para o uso do cinema brasileiro na escola.

O início do projeto de extensão “Cinema brasileiro na escola”

No Brasil, no contexto acadêmico, diversas pesquisas e projetos de extensão têm sido desenvolvidos visando atividades que envolvam a utilização de filmes como materiais didáticos. Dentre eles, no Paraná, o referido projeto de extensão, realizado entre julho de 2013 e agosto de 2014, promoveu a capacitação de Professores de Artes e de Língua Portuguesa para a utilização do cinema brasileiro junto ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Após sua aprovação junto ao Programa Universidade Sem Fronteiras/SETI, em junho de 2013, o projeto teve início com a seleção dos bolsistas participantes, por meio de entrevistas e análise de currículo de cada um dos candidatos. Seguindo critérios previamente publicados em edital e divulgados pela Divisão de Extensão e Cultura do Câmpus de Curitiba II, foram selecionados quatro estudantes regularmente matriculados no Curso de Bacharelado em Cinema e Vídeo da Unespar, Câmpus de Curitiba II e duas estudantes egressas deste curso. Nessa seleção, considerou-se a disponibilidade para as atividades, o interesse pelo projeto, conhecimentos sobre o cinema brasileiro e alguma afinidade com a área da Educação.

Paralelamente à seleção dos bolsistas, houve o trabalho da coordenação do Projeto junto à SEED e ao NRE/Curitiba, visando à divulgação e inscrição de Professores de Artes e de Língua Portuguesa – limitado ao número de vinte vagas – interessados em realizar esta capacitação. Nessa divulgação, além do cronograma das aulas, informou-se que o objetivo geral do projeto era a capacitação de professores de Artes e de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino, para o uso educativo do cinema brasileiro, por meio do estudo da relação texto e contexto dos principais movimentos deste cinema, dentre eles: Primórdios, Ciclos Regionais, Cinema Indústria, Cinema Independente, Cinema Novo, Cinema Marginal, Cinema da Retomada e Cinema Contemporâneo, evidenciando, na análise dos filmes desses movimentos, a implicação estética e ideológica do tripé produção/distribuição/exibição.

No mês de julho de 2013, a coordenação e professores orientadores deste projeto tiveram encontros com os seis bolsistas selecionados para definir o cronograma de atividades e elaborar um conteúdo programático coerente, claro e lógico. Optou-se pela elaboração de uma metodologia de ensino envolvendo duas vertentes: História e Análise Fílmica. A primeira linha, de História, foi encaminhada a partir de uma visão cronológica, desde as primeiras manifestações do cinema no Brasil até a produção contemporânea. A segunda linha, de Análise Fílmica, envolveu estudos sobre a relação intrínseca entre forma e conteúdo fílmicos, com fundamentos sobre a abordagem crítica dos filmes a partir de aspectos relacionados ao Roteiro, Direção, Produção, Fotografia, Arte, Montagem e Som.

A formação de professores para o uso educativo do cinema brasileiro

O projeto de extensão “Cinema brasileiro na escola” foi realizado em quatro etapas: as duas primeiras compreenderam dezesseis encontros, que totalizaram oitenta horas/aulas que envolveram saberes sobre a Retrospectiva Histórica e sobre Análises Fílmicas; a terceira etapa propiciou a práxis pedagógica com o cinema brasileiro por parte dos professores participantes desta capacitação pedagógica; e na quarta etapa foi organizado o Seminário Cinema brasileiro na escola, aberto à participação de outros professores, além de participantes das etapas anteriores. Nesse seminário os educadores apresentaram suas reflexões sobre o curso e a sobre práxis dele resultante, e também houve o lançamento do livro “Cinema brasileiro na escola: pra começo de conversa”, com a apresentação dos capítulos que o compõem por parte de seus autores – bolsistas e professores orientadores que integraram a equipe do mencionado projeto de extensão.

Em termos metodológicos, o processo da preparação das aulas ministradas pelos bolsistas – sob a supervisão dos professores orientadores – aos professores de Artes e Língua Portuguesa do

NRE/Curitiba, baseou-se na produção de um artigo sobre o assunto de cada aula, que foi entregue como material de apoio aos professores participantes do curso, sendo a eles informado que o artigo tratava-se de um texto inicial a ser ampliado e constituído, posteriormente, em um capítulo do livro que foi lançado durante o Seminário de encerramento deste projeto, previsto, inicialmente, para julho de 2014. O planejamento para a organização e publicação deste livro, portanto, pautou-se na relevância deste como material teórico de apoio didático-pedagógico para futuros trabalhos em sala de aula, com foco no cinema brasileiro, pelos professores participantes desta capacitação.

É importante ressaltar que os artigos foram produzidos com o intuito de proporcionar uma visão ampla e geral sobre o assunto, pois o público alvo era composto por professores, que estavam, de forma geral, em seu primeiro contato com o estudo e a análise de filmes.

A primeira etapa: retrospectiva histórica do cinema brasileiro

Inicialmente, nos meses de agosto e setembro de 2013, houve a preparação das aulas da primeira etapa – Retrospectiva histórica do cinema brasileiro –, pelos bolsistas participantes, sob a supervisão dos professores orientadores do projeto, conforme divisão de movimentos do cinema nacional, para os oito encontros – quarenta horas/aulas –, previstos para esta fase do curso de capacitação de professores.

No sentido de sistematizar a produção de conhecimento sobre o cinema brasileiro, a partir do viés histórico, abordou-se a trajetória de seus principais movimentos, sempre atrelados aos contextos sociais nos quais estavam inscritos, dando ênfase à relação produção-distribuição-exibição, no sentido de olhar criticamente o lugar do cinema brasileiro. Desta forma, os planos de ensino foram elaborados sob esse prisma, conforme sintetizados nos parágrafos que seguem.

Na primeira aula, ministrada no dia 17 de outubro de 2013, o tema abordado foi: Cinema brasileiro – origens e pioneiros, onde a acadêmica Agnes Vilseki apresentou informações sobre o

desenvolvimento do cinema ao final do século XIX, com detalhes sobre as diversas tecnologias relacionadas à imagem em movimento. Em seguida, foi abordada a chegada do cinema ao Brasil, os pioneiros, o circuito exibidor, os primeiros filmes e a chamada Era de Ouro, quando havia harmonia entre proprietários de cinemas e produtores de filmes.

Em 23 de outubro de 2013, a acadêmica Bianca Passetto discorreu sobre Vanguardas e Limite, evidenciando as vanguardas artísticas nas primeiras décadas do século XX e sua relação com um cinema mais voltado para a exploração do potencial da visualidade do que para o enredo literário. Na sequência, argumentou sobre o filme “Limite” (1931), de Mário Peixoto, produção brasileira que teve apenas uma única exibição pública, gerando todo um mito sobre o filme.

Em 31 de outubro de 2013, sob o título de “As tentativas de industrialização – anos 1940 e 1950”, a aula ministrada pelo acadêmico William Manfroi, abordou sobre os estúdios de cinema Atlântida e Vera Cruz – as tentativas de criar um cinema popular, industrial e nacional no Brasil, nas décadas de 1940 e 1950. A Atlântida, no Rio de Janeiro, popularizou a chanchada, gênero de comédia musical. A Vera Cruz, de São Paulo, queria ser uma espécie de Hollywood brasileira, com investimentos vultosos em equipamentos, técnicos e elenco, procurando criar narrativas nacionais com alto padrão de qualidade.

Já em 06 de novembro de 2013, a egressa Érica Ignácio argumentou sobre O Cinema Novo e a ruptura, abordando o Cinema Novo, movimento que, ao final dos anos 1950, no rastro do fracasso da Atlântida e da Vera Cruz, procurou criar um cinema mais autoral, artístico e experimental, voltado para a denúncia dos problemas sociais do Brasil. Destacando os principais filmes, cineastas e teóricos deste movimento, a exemplo de Alex Viany, Nelson Pereira dos Santos e Glauber Rocha.

Em 14 de novembro de 2013, foi a vez de o Cinema Marginal entrar em cena, com o então graduando Fábio Thibes, que pontuou sobre outro movimento importante do cinema brasileiro, o Cinema Marginal, que, diferente do engajamento estético-político do Cinema Novo,

procurou uma expressão mais livre, urbana e, por vezes, menos séria. Os filmes, ainda mantendo o experimentalismo, assumiam uma relação melhor resolvida com o filme de gênero. Além de contextualizar sobre: Ozualdo Candeias – o precursor deste movimento; o Cinema da Boca do Lixo; e sobre a obra de José Mojica Marins.

Na aula do dia 20 de novembro de 2013, sobre O retorno ao público e a Embrafilme – *anos 1970*, a egressa Carla Abraão discorreu sobre o papel do Estado, na época da ditadura militar, no apoio à produção, por meio da Embrafilme, que financiou boa parte da produção cinematográfica no período. Esta relação com o Estado não impediu que filmes polêmicos como “Pra Frente, Brasil” (1982), de Roberto Farias, que denunciava as torturas do regime militar, fossem produzidos. Também foram abordados exemplos de filmes nacionais que tentaram se reaproximar do público, buscando um modelo de comunicação popular diferente do Cinema Novo.

Em 28 de novembro de 2013, os estudantes de cinema Agnes Vilseki, Bianca Passetto e William Manfroi discutiram sobre os Anos 1990 e o Cinema da Retomada, e fizeram um balanço sobre a produção dos anos 1990, conhecida pela crítica como Retomada. Trata-se do período após o lançamento de “Carlota Joaquina” (1995), de Carla Camurati, filme que “retoma” uma relação com o público quando passa a circular no circuito e atrai mais de um milhão de espectadores. Este período, em que o cinema nacional é marcado pela diversidade de filmes e estilos, como o filme urbano, autoral, comercial, histórico, tem como “marco” de encerramento o ano de 2002, com o sucesso de “Cidade de Deus”, de Fernando Meirelles.

Por fim, no dia 04 de dezembro de 2013, O Cinema Contemporâneo foi o tema da aula ministrada por Carla Abraão, Érica Ignácio e Fábio Thibes, que encerraram esta primeira parte traçando um panorama sobre a produção contemporânea. Foram apresentados dados sobre os filmes de maior circulação e bilheteria, as produções da Globo Filmes, os mecanismos de produção de filmes e Leis de Incentivo. Também foi abordada uma produção mais autoral, com uma estética de cunho pessoal, na contramão dos filmes mais populares.

Após a realização da última aula da primeira etapa, no mês de dezembro de 2013, houve um debate com os professores sobre o que foi realizado até aquele momento, o que foi bastante produtivo, principalmente, porque articularam as suas experiências docentes aos conteúdos sobre a história do cinema brasileiro apreendidos durante este estágio do curso.

Sobre este aspecto tornam-se relevantes os relatos dos bolsistas, elaborados ao final de cada período do projeto, a exemplo da reflexão da então graduanda, Bianca Pasetto, para quem, a produção do artigo norteou o desenvolvimento da aula, uma vez que, ao realizar a pesquisa bibliográfica, clarificava o tema abordado e abria o horizonte de conhecimento para além dos filmes mais conhecidos e difundidos, a exemplo de “Limite”. Desta forma, textos críticos discorrendo sobre os diferentes aspectos do filme, desde a sua linguagem, possibilitaram, inclusive, a comparação com outros filmes do período da Vanguarda, na Europa.

Já sobre a elaboração do plano de aula, a bolsista-graduanda, Carla Abraão, em seu relatório pontua:

Com relação às aulas, foi interessante criar o plano e montá-la, por se tratar de uma aula longa, pela possibilidade de se trabalhar com muitos exemplos de filmes. Na elaboração do plano de aula, já foi colocada a bibliografia e os tópicos abordados, além da metodologia em que já esclarecia que o panorama histórico seria dado com vários exemplos de filmes. Então, previamente, eu já precisava imaginar como seria passar o artigo para os slides e apresentá-lo. Busquei trazer o assunto de maneira simples, mas sempre fazendo questionamentos e sempre abrindo o diálogo para que pudessem se expressar. Ao passar um filme, eu perguntava acerca das impressões deles e percebi o quanto é bom ser bastante detalhista na explicação,

dando sempre exemplos, já que eles não estão familiarizados com a linguagem do cinema. Foi importante notar que, quando dizemos planos, cenas, montagem, desenho de som, etc., a princípio, não fica claro para os alunos-professores exatamente o que queremos dizer e que mostrar os filmes e apontar os detalhes enriquecia a aula.

Todas as aulas foram supervisionadas pelos professores orientadores do projeto – Fábio Francener Pinheiro e Salete Machado Sirino –, inclusive com contribuições analíticas sobre os temas abordados pelos bolsistas que estavam, naquele momento, no papel de professores, tanto para apoiá-los, quanto para mediar a interação com os professores, os quais, inicialmente, apresentavam certa dificuldade para compreender aspectos inerentes ao aparato da linguagem fílmica. Neste ponto, foi relevante a participação dos bolsistas em todas as aulas, pois, com isso tinham a possibilidade de observar as dinâmicas do processo ensino-aprendizagem uns dos outros, e realizarem a autorreflexão sobre como administrar o tempo, em função do conteúdo a ser trabalhado para que aulas pudessem ser realizadas de maneira satisfatória.

A segunda etapa: análise fílmica

Figura 1: *Frame* do filme “S. Bernardo” (1972), de Leon Hirszman



Fonte: *Frame* do filme “S. Bernardo” (1972), de Leon Hirszman

Realizada durante os meses de janeiro e abril de 2014, a segunda etapa do projeto envolveu a seleção e análises de filmes nacionais a serem trabalhados. A partir dessa seleção, houve a preparação das aulas visando os oito encontros previstos para esta fase, que corresponderam a 40 horas/aula, com foco em análises de filmes nacionais, de forma a evidenciar os aspectos da composição fílmica como inerentes à produção de significados artísticos, estéticos, ideológicos em sua relação com o espectador. Tal pressuposto de análise, sob a premissa didático-pedagógica, buscou desvelar os objetivos de significação por trás de cada elemento da composição do discurso fílmico.

Destarte, esse estágio de capacitação docente foi elaborado a partir de dois momentos. No primeiro, o objetivo era abordar os aspectos técnicos e os elementos de linguagem relacionados ao cinema, enquanto no segundo momento era analisar a fruição estética. Os bolsistas ficaram responsáveis por desenvolver uma aula a partir de um dos temas – roteiro, direção, produção, fotografia, arte, montagem, som –, relacionando-os com um filme brasileiro a ser exibido no dia da aula, e também pela escrita de um artigo considerando esta relação e aprofundando as questões expostas na aula.

Tal qual na primeira etapa, os professores-orientadores deram suporte para a preparação das aulas e para a elaboração do artigo, sugerindo bibliografia, fazendo a revisão deste, como também mediando as aulas que foram organizadas visando a reflexão sobre determinado aspecto inerente à construção do discurso fílmico, seguida da exibição do filme e posterior debate sobre o filme numa articulação de análise do tema proposto, conforme o seguinte cronograma de trabalho: Em 12 de fevereiro de 2014, na aula de Introdução à Análise Fílmica, desenvolvida pelo professor doutorando Fábio Francener Pinheiro, foi abordada a análise fílmica e, após, houve a exibição do filme “Brichos – a floresta é nossa”, de Paulo Munhoz.

Em seguida, no dia 20 de fevereiro de 2014, sobre O Roteiro de cinema, do então graduando em cinema, Fábio Thibes, promoveu-se a exibição do filme “O palhaço”, de Selton Mello, a partir do qual o ministrante apresentou alguns conceitos sobre o roteiro de cinema.

Já em 26 de fevereiro de 2014, sob o tema de Direção e autoria, no contexto do Cinema de Autor, após a exibição do filme “O Som ao Redor”, de Kléber Mendonça Filho, o estudante de cinema, William Manfroi, discorreu sobre Direção e autoria no cinema.

Em 06 de março de 2014, a então graduanda em cinema, Agnes Vilseki, discorreu sobre A direção de fotografia fílmica, onde apresentou conceitos da fotografia em cinema e, logo após realizou a exibição do filme “Abril Despedaçado”, de Walter Salles, articulando tais conceitos à fotografia deste filme em específico.

A seguir, no dia 12 de março de 2014, foi abordada a Direção de arte em cinema, pela graduada em cinema, Carla Abraão, tendo como tema a Arte em Cinema, e promovendo a exibição do filme “Durval Discos”, de Anna Muylaert, onde evidenciou como a arte, neste filme, constrói significados.

No dia 27 de março de 2014, A montagem fílmica foi o tema da aula da estudante de cinema, Bianca Passeto, que trouxe conceitos sobre a montagem fílmica e, após a exibição do filme “Lisbela e o Prisioneiro”, de Guel Arraes, associou, a este filme, os conceitos sobre montagem fílmica trabalhados neste encontro.

O som em cinema foi trabalhado no dia 02 de abril de 2014, quando a graduada em cinema, Érica Ignácio, conceituou o som no cinema e, após a exibição do filme “Tropa de Elite”, de José Padilha, promoveu uma análise da influência do som na construção narrativa deste filme.

Por último, em 10 de abril de 2014, a autora deste capítulo – Profa. Dra. Salete Machado Sirino – abordou sobre a Produção de cinema, e, após a exibição do filme “São Bernardo”, de Leon Hirszman, analisou o duplo realismo neste filme: o estético e o de produção.

Dentre os relatos dos bolsistas sobre a elaboração das aulas desta fase e a respectiva escrita dos artigos, Agnes Vilseki argumenta que, no que concerne à Direção de Fotografia, articulou a análise dos enquadramentos, angulações e movimentações de câmera, como também sobre a iluminação, as entrevistas com o diretor Walter Salles e com o diretor de Fotografia, Walter Carvalho. Seu intuito era o de proporcionar aos professores a compreensão dos fundamentos da

Direção de Fotografia, possibilitar a eles identificar estes aspectos no filme “Abril Despedaçado”, bem como evidenciar que o cinema é resultado de um processo técnico e artístico complexo que envolve diversas áreas comprometidas com a concepção do diretor.

Ainda sobre esta fase, Érica Ignácio da Costa relata:

Eu trabalhei com o filme *Tropa de Elite 2* (2010), de José Padilha, e, como assunto principal, falei sobre a Direção e Edição de Som em um filme, abordando desde a captação de som, *foley*, pós-produção, até a trilha musical. Neste momento do projeto nós optamos por conceituar os temas a serem trabalhados em cada aula, antes da exibição do filme completo previsto para cada encontro. Foi uma experiência muito interessante e importante, para que os professores tivessem esse contato e criassem o costume de assistir um filme do começo ao fim, atentando para os detalhes de cada área de realização que discutíamos nas aulas.

Refletindo sobre os objetivos metodológicos de ensino do cinema brasileiro – realizados nesta etapa do projeto –, em um paralelo com o ensino de Literatura Brasileira, tem-se que, conhecer os elementos da narrativa faz com que o professor, ao trabalhar as obras literárias com os alunos, possa explorar os significados que elementos como o enredo, o tempo, o espaço, as personagens representam dentro do discurso literário. Da mesma forma, para que a proposta de uso educativo do cinema brasileiro possa ser realizada de forma efetiva, e não como mero entretenimento, é necessário que o professor que irá trabalhar com filmes da cinematografia nacional conheça os elementos da composição fílmica e, a partir deles, possa explorar quais significados eles carregam. A proposta, portanto, pode propiciar a mediação no encontro dos alunos do Ensino Fundamental e Médio com o cinema, tal como se faz, por exemplo, ao apontar para as relações

entre autor-texto-leitor¹, quando se trabalha com a literatura.

A terceira etapa: a aplicabilidade do projeto

Entre os meses de abril e junho de 2014, houve a realização da terceira etapa do plano pedagógico do projeto de extensão “Cinema brasileiro na escola”, a qual compreendeu a práxis docente. Nesta etapa, tanto os bolsistas – Agnes Vilseki, Bianca Pasetto, Carla Abraão, Érica Ignácio, Fábio Thibes e William Manfroi – quanto os professores orientadores do projeto – Salete Machado Sirino e Fabio Francener Pinheiro – atuaram no acompanhamento e orientação da aplicabilidade por parte dos professores da Rede Estadual de Ensino, que participaram das etapas anteriores, em escolas da cidade de Curitiba.

Após a aplicabilidade acima mencionada, os bolsistas relataram o que observaram na práxis docente, apontando o nome do filme trabalhado em sala, nome do/a professor/a e do Colégio onde ocorreu a prática, as turmas envolvidas, relacionando quais articulações foram feitas a partir do filme trabalhado, e o *feedback* dos estudantes após a execução das etapas previstas, bem como suas impressões acerca da práxis como um todo. Esta parte, aliada às anteriores, engloba os conhecimentos teóricos sendo aplicados na prática docente, sendo assim, considerando a relevância deste momento, a seguir, seguem alguns relatos diretos dos bolsistas.

Relato da aula prática do projeto “Cinema brasileiro na escola”, de Carla Abraão

Filme: “Lixo Extraordinário” (2010), de Lucy Walker, Karen Harley e João Jardim.

Professora e Colégio onde ocorreu a prática: Edna da Silva, Colégio Prof. Algacyr M. Maeder.

¹ O ato de ler requer um processo lento e gradativo. Essa necessidade está expressa nas reflexões de Hans Robert Jauss (1979) sobre a “Estética da recepção”, onde se postulava que a experiência estética é uma reconstrução elaborada pelo leitor, a partir das ideias do autor da obra, sendo, portanto, vinculada às experiências prévias desse leitor.

Figura 2: Turma: Ensino Médio EJA Noturno



Fonte: Fonte da autora

A bolsista Carla Abraão acompanhou a professora Edna da Silva, no Colégio Prof. Algacyr M. Maeder, na turma de Ensino Médio EJA Noturno. Carla aponta que desde o começo do processo de escolha do filme, a professora demonstrou interesse por documentário, deixando claro que desejava um filme que evidenciasse uma contrapartida social, já que para Edna era importante trabalhar o contexto social e a responsabilidade do conteúdo, bem como as questões éticas envolvidas, tais como a preocupação do diretor em fazer algo pelas pessoas retratadas no processo documental. Sobre este aspecto, a bolsista relata:

A partir desse questionamento busquei algum filme que relatasse esse processo como um todo e o que mais interessou a Edna foi *Lixo Extraordinário*, uma coprodução entre Brasil e Reino Unido, que acompanha o trabalho do artista plástico brasileiro Vik Muniz, num lixão no Rio de Janeiro. O propósito do artista é acompanhar os catadores, fotografá-los, integrá-los ao processo de produção da obra a partir do lixo que eles mesmos recolheram e, depois, todo o dinheiro conseguido com as obras é devolvido aos participantes e ao lixão, de modo a ajudá-los a melhorar a vida. Além

do trabalho de contrapartida social, o objetivo era o de proporcionar um olhar para a composição fílmica, como a metalin-guagem.

Como era de interesse de Edna a abordagem da ética e da responsabilidade social do cinema, Vik Muniz se apresentava como um bom exemplo, ao propor um retorno aos catadores do lixão. Durante a aula com os alunos do EJA, além de abordar sobre o documentário “Lixo Extraordinário” (2010), de Lucy Walker, Karen Harley e João Jardim e sobre aspectos intrínsecos ao cinema-documentário, Carla também argumentou sobre o Projeto de Extensão Cinema Brasileiro na Escola:

Ela então me apresentou, pediu para que eu fizesse um breve comentário sobre o projeto de extensão Cinema Brasileiro na Escola, sobre meu trabalho nele e também sobre o documentário que iríamos passar. Eu salientei a importância do projeto, tendo em vista a mudança da legislação², mas, principalmente, por propor um olhar diferenciado sobre os filmes, não somente passar e discutir a estória e a matéria de aula, mas, discutir a obra cinematográfica como objeto de arte, assim como num quadro em que se caracterizam cores, luz, pinceladas, etc. Chamei a atenção para a importância do projeto na compreensão do Cinema Brasileiro na Educação e, como consequência, na formação de um público mais preparado e exigente.

² Neste momento tramitava o Projeto de Lei 7507/2010, de autoria do Senador Cristovam Buarque, que se transformou na Lei 13.006/2014, de junho de 2014, que determina a inserção no currículo da Educação Básica de, no mínimo, duas horas mensais de produção audiovisual nacional.

Carla relatou que compartilhar com os estudantes saberes sobre o aparato da produção fílmica envolvido na construção do discurso cinematográfico foi essencial para propiciar a reflexão para além do que é visto, fato que pode ser evidenciado em alguns comentários por parte dos alunos participantes desta aula:

Nos comentários, os alunos falaram principalmente da identificação entre eles e os personagens, que estavam repensando suas dificuldades frente a dos catadores – que afirmaram ser muito pior. Também elogiaram o documentário como ferramenta para mudança social, “nós somos invisíveis e, no filme, pessoas como nós foram vistas”, um dos alunos comentou. A turma de ensino médio EJA é formada por alunos que abandonaram a escola e voltaram anos depois, portanto, têm alunos de todas as idades, que desistiram dos estudos por motivos diversos e, para eles, o documentário trouxe o olhar sobre eles mesmos, através de outros que passam pela mesma situação.

Segundo Carla, houve uma provocação proposta pela professora pelo questionamento acerca da edição do filme, se esta parecia exaltar a figura do artista Vik Muniz, no entanto, os alunos disseram que o personagem do artista quase desaparece diante dos outros que, embora invisíveis socialmente, no documentário se tornam protagonistas. Carla finaliza: “É muito interessante ver como o projeto trouxe paixão nas aulas da professora Edna a ponto de ela própria começar a fazer um documentário tendo como temática o retorno à escola, quando adultos, por parte de seus alunos”.

Relato da aula prática do projeto “Cinema brasileiro na escola”, de Fábio S. Thibes

Filme: “O palhaço” (2011), de Selton Mello.

Professora e Colégio onde ocorreu a prática: Jaqueline Siqueira, Colégio Estadual Papa João Paulo I – Ensino Fundamental e Médio.

Figura 3: Turmas envolvidas: 6º A e 6º B



Fonte: Fonte da autora

O bolsista Fábio Thibes trabalhou a partir do filme “O Palhaço”, alguns conceitos referentes à criação e análise do roteiro cinematográfico. Para tanto, primeiramente questionou os alunos sobre quais seriam os motivos pelos quais eles vão ao cinema ou as razões que baseiam suas escolhas por determinados filmes. Thibes defendeu que a resposta é a estória, matéria-prima do roteiro, pois é a estória que atrai, capta a atenção e desperta as mais variadas emoções no espectador. Comentou, ainda que, normalmente, a escolha de um filme é feita após a leitura de seu resumo – a sinopse. No intuito de tornar a aula mais dinâmica, os alunos foram encorajados a fazerem perguntas durante a explicação:

Um aluno, por exemplo, me perguntou quantas cenas, em média, tem um longa-metragem – de quarenta a sessenta –, no entanto, suas dúvidas eram das mais variadas, desde questões de produção como perguntas sobre quanto custa um orçamento padrão, até questões técnicas como

quantas câmeras em média são usadas em uma cena. Apesar da curiosidade geral que tentei sanar ao máximo possível, segui com o propósito da aula e apresentei, então, um trecho de um roteiro a fim de explicar aos alunos como são escritos os roteiros e quais as diferenças de escrever um roteiro e um romance, por exemplo. O trecho passou de mão em mão, enquanto eu, brevemente, fiz uma diferenciação entre as etapas de escritura de um roteiro, que vai da *storyline* à escaleta, passando pelo argumento e, por fim, chegando ao roteiro e seus tratamentos. Assim como, a partir da conceituação do livro *Story* de Robert McKee, apresentei a eles a separação estrutural de um roteiro a partir de cenas – eventos da estória –, sequências e atos.

Ao final da aula, um debate foi problematizado sobre a questão do conflito dentro do roteiro. Foi discutido se é o roteiro que faz as pessoas gostar do filme e de que forma ele pode ser apresentado. O bolsista, então, sintetizou a estória do filme *O Palhaço*, assistido pelos alunos, em seguida, solicitou-lhes que prestassem atenção aos fundamentos expostos por ele sobre o roteiro. Sobre esta prática, Thibes aponta para o relato da professora Jaqueline:

Sempre utilizei os filmes em sala de aula, mas, após as aulas sobre *Cinema Brasileiro na Escola*, pude dinamizar as minhas aulas e ampliei minha visão acerca de como utilizar melhor os filmes, no contexto escolar. Quando surgiu a aplicabilidade, o filme *O Palhaço* foi minha primeira opção. Logo imaginei que meus alunos iriam adorar o filme. Iniciei com uma pesquisa sobre o surgimento do palhaço e os alunos começaram a se entusiasmar.

Quando disse a eles que assistiríamos ao filme, solicitei que fizessem um parágrafo sobre as expectativas em relação à história – enredo do filme. Após assistir ao filme, voltaram a seus cadernos e muitos tinham uma expectativa bastante diferenciada. Outro ponto bastante interessante foi dizer a eles que teríamos uma pessoa especializada em cinema, que trabalhava com roteiros, filmagens e a euforia foi geral. A curiosidade instaurou-se. No dia da exibição do filme, fizeram inúmeros questionamentos ao Fábio. Ao que ele respondeu prontamente e com vocabulário adequado aos alunos de 6º ano. Eles adoraram o filme e também a presença do Fábio. Como eu estava trabalhando o conteúdo “Variações Linguísticas”, aproveitei para explorar isso, tanto no filme, quanto na fala do Fábio.

Thibes relatou, também, que a prática deste projeto despertou nos alunos o interesse em conhecer mais sobre a Faculdade de Artes e outras atividades para pesquisar as profissões relacionadas a este mundo, antes distante, agora mais próximo, foram planejadas entre os alunos e a professora Jaqueline. Thibes pontuou ainda sobre o entusiasmo destes alunos em saber que podem ter acesso ao universo de produção de filmes e de roteiros de cinema e, por extensão, a qualquer instância da sociedade.

Relato da aula prática do projeto “Cinema brasileiro na escola”, de William Manfroi

Filme: “Desmundo” (2002), de Alain Fresnot.

Professor e Colégio onde ocorreu a prática: Antonio Brito, Colégio Estadual Professor Guido Straube.

Figura 4: Turmas envolvidas: 2º ano do Ensino Médio

Fonte: Fonte da autora

O filme se passa no Brasil Colônia durante o século XVI. A linguagem utilizada no filme não é de fácil compreensão por se tratar do português arcaico. O professor passou o filme sem legenda para que os alunos pudessem observar as mudanças ocorridas na língua portuguesa, suas semelhanças e diferenças com a língua utilizada nos dias de hoje, o que foi interessante. O professor Antônio também levou aos alunos a primeira página do livro *Fogo Morto* (1943), de José Lins do Rego – lista de vestibular – e comparou-a com um esboço de roteiro adaptado daquela mesma página feita pelo próprio Antônio. Os alunos ainda não haviam visto a formatação de um roteiro e se impressionaram com as singularidades e diferenças dos tipos de escrita. Os alunos gostaram do filme, inclusive uma delas, ao final da aula, foi esclarecer com o professor Antônio algumas dúvidas a respeito da locação do longa.

Relato da aula prática do projeto “Cinema brasileiro na escola”, de Érica Ignácio

Filme: “Lisbela e o Prisioneiro” (2003), de Guel Arraes.

Nome do Professor e do Colégio onde ocorreu a prática:
Domingos V. Junior, Centro de Artes Guido Viaro.

Figura 5: Turmas envolvidas: Curso especial para Magistério



Fonte: Fotografia da prática do projeto

No dia 27/05/2014, no período da tarde, no Centro de Artes Guido Viaro, foi ministrada a aula com o filme “Lisbela e o Prisioneiro” (2003), com a participação da bolsista Érica Ignácio. O professor Domingos a apresentou e comentou sobre sua participação no projeto Cinema Brasileiro na Escola, relatando aos alunos sobre a importância desse projeto para sua formação na área do Cinema Brasileiro. O docente relatou como sua participação no projeto foi importante para ampliar sua visão sobre o cinema de uma maneira geral, constituindo conhecimento importante para sua formação como professor de Artes. Conforme o relato de Ignácio:

Antes de passar o filme, o professor fez uma introdução sobre a história do Cinema Brasileiro, e passou um vídeo que resumia os períodos deste cinema em linha cronológica. Os alunos se

mostraram muito ansiosos para ver o filme. Após a exibição houve um debate sobre o enredo e o som do filme, que eram o foco principal da aula. Então, o professor passou um vídeo sobre a importância do som no cinema, e explicou, de maneira geral, como o som é construído no cinema, desde o cinema mudo até o cinema sonoro. Os alunos ficaram muito interessados com o assunto e também fizeram perguntas. Após esta etapa, Domingos fez uma dinâmica muito interessante: selecionou uma cena do filme *Central do Brasil* (1998), de Walter Salles, e a exibiu aos alunos com diferentes trilhas sonoras, para que eles percebessem como a trilha musical é capaz de dar o tom narrativo e a dramaticidade necessária em cada cena.

De acordo com a reflexão de Érica esta experiência foi produtiva, uma vez que os alunos participaram e perceberam as diferentes nuances proporcionadas por cada trilha à cena. Ao final, Domingos propôs uma dança circular com uma das músicas da trilha sonora do filme “Lisbela e o Prisioneiro” (2003), de Guel Arraes. A música selecionada foi “Você não me ensinou a te esquecer” (1978), de Fernando Mendes, interpretada por Caetano Veloso para o filme. Deste modo, houve grande interação entre os alunos e a aula proposta, de forma dinâmica e bem construída, trazendo à tona a curiosidade dos alunos em relação ao cinema e à produção cinematográfica como um todo.

A quarta etapa: Seminário “Cinema brasileiro na escola” e lançamento do livro “Cinema brasileiro na escola: pra começo de conversa”

Entre os meses de junho e julho de 2014, houve a organização da

quarta etapa do plano pedagógico do projeto de extensão “Cinema brasileiro na escola”, que resultou na realização do Seminário Cinema brasileiro na escola, organizado em parceria entre Unespar/Câmpus de Curitiba II e NRE/Curitiba – Coordenadores de Artes e Língua Portuguesa –, com ampla divulgação no site do NRE/Curitiba e no Portal Dia-a-dia Educação, da SEED.

Figura 6: Divulgação do Seminário brasileiro na escola

SEMINÁRIO CINEMA BRASILEIRO NA ESCOLA

PROGRAMAÇÃO

Manhã: das 09 horas às 12 horas

CINEMA E EDUCAÇÃO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A ANÁLISE DE FILMES E SEU POTENCIAL PARA A ATIVIDADE DOCENTE
Prof. Doutorando Fábio Luciano Francener Pinheiro

CINEMA BRASILEIRO: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

CINEMA BRASILEIRO: DO NASCIMENTO AOS CICLOS REGIONAIS
Agnès Cristine Souza Vilasi

O FILME LIMITE COMO UM EPÍFANEO DA VANGUARDA NO BRASIL
Bianca de Moura Pessato

ATLÂNTIDA CINEMATOGRAFICA E COMPANHIA VERA CRUZ
William Muneroli Mantovani

CINEMA NOVO: UM CINEMA DE RUPTURAS
Érica Ignácio da Costa

CINEMA MARGINAL BRASILEIRO: MUITAS IDEIAS, POUCOS RECURSOS
Fábio S. Thibes

EMBRAPFILME: ENTRE CINEMA E DITADURA
Carla Fonseca Abrão de Barros

O CINEMA DA RETOMADA
Agnès Cristine Souza Vilasi
Bianca de Moura Pessato
William Muneroli Mantovani

CINEMA BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO: UMA BREVE VISITA
Carla Fonseca Abrão de Barros
Érica Ignácio da Costa
Fábio Silvester Thibes

Relato de professores do ensino fundamental e médio sobre sua participação no projeto de extensão cinema brasileiro na escola.

Tarde: das 13h:30min às 17h:30min

CINEMA BRASILEIRO: FORMA E CONTEÚDO

O PALHAÇO: UMA ANÁLISE DO ROTEIRO FILMICO
Fábio S. Thibes

O FILME O SOM AO REDOR E O CINEMA AUTORAL
William Muneroli Mantovani

ABRIL DESPEDIDAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA DIREÇÃO DE FOTOGRAFIA
Agnès Cristine Souza Vilasi

FILME D'URVAL: DISCOS: A ARTE DE DENTRO PARA FORA
Carla Fonseca Abrão de Barros

LISELA E O PRISONeiro E A MONTAGEM FILMICA
Bianca de Moura Pessato

PRODUÇÃO FILMICA: O REALISMO EM S. BERNARDO, DE LEON HRZSMAN
Prof.ª Dra. Salete Paulina Machado Sirino

CINEMA NA ESCOLA

Relato de professores do ensino fundamental e médio, a partir de sua participação no projeto de extensão cinema brasileiro na escola, sobre sua prática de ensino do cinema brasileiro no contexto escolar.

EXIBIÇÃO DE DOCUMENTÁRIO

NRE CURITIBA **UNESPAR** **PARANÁ**

Data | 27 de agosto de 2014
Local | Auditório do Núcleo Regional da Educação de Curitiba
Endereço | Rua Inácio Lustosa, 700 São Francisco
Realização | UNESPAR/FAP e NRE/Curitiba
Certificação | 8 horas
Período de inscrições | 19 a 22 de agosto de 2014
Inscrições | arteartesnrecvix@gmail.com

Fonte: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/extcal/event.php?event=301>

Paralelamente à organização desse seminário, houve os trabalhos de organização, revisão conceitual, revisão ortográfica e gramatical, registro para obtenção de ISBN e impressão do livro “Cinema brasileiro na escola: pra começo de conversa”, organizado por Salete Paulina Machado Sirino e Fábio Luciano Francener Pinheiro, e prefaciado pelo escritor, crítico e professor de Cinema José Carlos Avellar.

Neste diapasão, em 27 de agosto de 2014, no auditório do NRE-Curitiba, houve o seminário de encerramento deste projeto, com a

presença, além dos professores participantes das etapas anteriores, de vários professores da rede estadual de ensino, e com o lançamento do livro “Cinema brasileiro na escola: pra começo de conversa”. Os textos que integram esse livro resultam de reflexões a partir de duas vertentes: História e Análise Fílmica. A primeira linha, de História, perpassa por uma visão cronológica, desde as primeiras manifestações do cinema no Brasil, até a produção contemporânea – mais de cem anos da trajetória do Cinema Brasileiro. A segunda linha, de Análise Fílmica, trata da abordagem dos elementos que compõem o discurso fílmico, a partir dos trabalhos de Roteiro, Direção, Produção, Fotografia, Arte, Montagem e Som.

Nesse seminário, além da apresentação, por parte dos bolsistas que compuseram a equipe do projeto de extensão “Cinema brasileiro na escola”, dos capítulos de suas autorias que compõem o livro acima referenciado, os professores de Artes e de Língua Portuguesa, participantes deste projeto de extensão, apresentaram aos demais professores presentes uma síntese sobre suas participações, abordando desde o seu encontro com o curso e a sua participação nas aulas até a prática de ensino do cinema brasileiro em suas escolas.

Cada professor participante desse Seminário recebeu, gratuitamente, um exemplar do livro, sendo que, na abertura desse evento, o estudante de cinema, Fabio Thibes, fez a leitura do último parágrafo do prefácio de José Carlos Avellar:

Um certo reconhecimento de que pouco se conhece do cinema brasileiro, de que é preciso partir de onde tudo começou, do ponto zero, dos recomeços depois do começo, se insinuam nas entrelinhas da retrospectiva histórica, da discussão da forma e do sentido e das discussões de procedimentos narrativos ou técnicos dispostas depois das considerações iniciais sobre a importância da análise crítica de filmes. Numa prática tão recente quanto a do ensino de cinema,

analisar filmes é o que de verdade ensina como ensinar cinema. No começo do século passado a produção de filmes e a análise de filmes inventaram juntas a linguagem de cinema; a primeira, antes mesmo de organizar os processos produtivos; a segunda, antes mesmo de contar com uma base teórica já existente em todas as outras artes. Até um tempo recente, para aprender a fazer cinema, era preciso infiltrar-se numa equipe, aprender pelo que, certa vez, Humberto Mauro chamou de 'escola dos brasileiros', o olhar: 'olhou, viu, fez'. O cinema, que saltou direto da prática para a universidade, sem passar pela escola, tem agora o convite de retornar à escola, para começar lá a educar o olhar do espectador, do crítico, do realizador. Pra começo de conversa, cinema. Provocador onírico, segundo Glauber. De tirar o sono, diz-se aqui. Invenção inacabada, e por isso mesmo, convite para continuar inventado – filmes e tudo o mais (AVELLAR in SIRINO; PINHEIRO, 2014, p. 6).

A afirmação de José Carlos Avellar, acima transcrita, vem a referendar a relevância social do projeto, uma vez que o cinema pulou etapas, pois, não passou pela escola antes de ir para os bancos universitários e, talvez, isso seja um dos motivos pelos quais a formação de público para o cinema nacional ainda seja tímida, principalmente, para aqueles filmes que movem o espectador para fora de sua zona de conforto e o convidam a pensar sobre as estruturas que organizam a sociedade brasileira, os preconceitos que permeiam nossa interação social ou questionam o senso-comum.

Figura 7: Capa do livro “Cinema brasileiro na escola: pra começo de conversa”



Fonte: Fonte da autora

Promover o retorno do cinema aos bancos escolares pode, ao mesmo tempo, retomar o alerta para a colonização cultural postulada por Glauber Rocha, desde a década de 1960, promovendo, assim, a formação de um olhar crítico, não apenas para o cinema, mas também para a sociedade. Com base nesse pressuposto, a proposta de ensino do Cinema Brasileiro que abordamos vai de encontro à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96 – que estabelece o direito de todo ser humano ao saber artístico, reconhecendo-o como um patrimônio cultural da humanidade – e entendo que este saber possibilita a formação de sujeitos sociais autônomos e críticos.

A foto a seguir refere-se à aplicabilidade do projeto por parte do Professor Dílson, na Escola Marli de Queiroz, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com a exibição do filme “Curitiba Zero Grau” (2010), de Eloi Pires Ferreira, sendo esta fotografia a imagem utilizada na capa do livro “Cinema Brasileiro na Escola: pra começo de conversa” (2014).

Figura 8: Execução do projeto



Fonte: Fonte da autora

O lançamento desse livro ocorreu em dois momentos, um no seminário ocorrido no dia 27 de agosto de 2014, e outro no Simpósio Cinema Brasileiro na Escola, ocorrido durante o III Seminário Nacional Cinema em Perspectiva, organizado pelo Curso de Bacharelado em Cinema e Vídeo e pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Cinema, com ênfase em Produção, da Unespar/Câmpus de Curitiba II, em novembro de 2014, no Portão Cultural, em Curitiba. Nesse Simpósio, além da apresentação dos capítulos que compõem este livro por parte de seus autores, também houve a apresentação de comunicações, por parte dos professores participantes do projeto de extensão “Cinema brasileiro na escola”, dentre elas, tivemos a apresentação do documentário “O caminho não trilhado”, realizado pelos estudantes do EJA noturno, do Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maeder, sob a coordenação da Professora Edna Regina, que, após a exibição do mencionado documentário, fez o seguinte relato sobre a sua participação no referido projeto:

A promoção de atividades pedagógicas com o Cinema Brasileiro, além de desenvolver o senso crítico e cultural de alunos e professores é um recurso muito comum e interessante, pois desperta a curiosidade, traz diferentes realidades, complementa um conteúdo e diverte! Minha participação no projeto de extensão: 'Cinema Brasileiro na Escola', se deu inicialmente pela grande simpatia que tenho por este assunto. Cinema me fascina! O grande diferencial acontece quando se tem o acesso e o privilégio de fazer um curso de extensão que te proporcione conhecimentos específicos desta temática, possibilitando um novo olhar. Conhecer a história do cinema, seus principais movimentos, a relação do texto e contexto, a análise da forma e conteúdo, sua implicação estética, e tantos outros assuntos

tratados e discutidos pelo grupo formador e pelos professores participantes foi de suma importância. Cada professor participante do curso, como parte do projeto, deveria escolher um filme brasileiro e trabalhar com seus alunos em suas respectivas escolas.

Confesso: tive muita dificuldade na escolha do filme! Trabalho com alunos do ensino fundamental, médio e EJA e, desde o início do curso, já havia decidido trabalhar com alunos EJA, pois, muitos se sentem invisíveis aos olhos da sociedade. Assim, torná-los protagonistas era minha meta. Essa modalidade de ensino é muito interessante, porque são pessoas que retornam, muitas vezes, depois de anos e anos e têm histórias incríveis, motivos diversos, objetivos e sonhos fantásticos. Com o intuito de fortalecer seus sonhos, gostaria de um filme que os motivasse, que lhes proporcionasse incentivos para suportar todas as dificuldades que passam para aliar trabalho/família/estudos. O documentário *Lixo Extraordinário* foi uma sugestão de Carla Abraão, que entendeu perfeitamente que tipo de trabalho eu gostaria de apresentar para meus alunos. Fazendo um paralelo entre aquelas histórias do documentário do Vik Muniz e conhecendo as histórias dos meus alunos, foi então que resolvi fazer um documentário de quinze minutos, com a colaboração da equipe Arquiteto Produções, mostrando os motivos que os afastaram do ensino regular e os motivos que os trouxeram de volta! O envolvimento dos alunos nesta atividade, os desdobramentos que essa produção causou na comunidade escolar, sem dúvidas, é um marco

para outros trabalhos ligados à sétima arte.

O relato acima vem a reiterar a proposta de ensino elaborada e colocada em prática pelo projeto de extensão “Cinema brasileiro na escola”, uma vez que deixa claro o alcance social que trabalhar com o cinema nacional nas salas de aula pode tomar e também como esse mesmo trabalho pode retornar à própria produção cinematográfica, já que os alunos produziram, após essa práxis em sala, um documentário inspirado pelo filme assistido. Tal fato evidencia o poder transformador do cinema e reforça a importância de se conhecer suas bases teóricas e os elementos que compõem o discurso cinematográfico.

Considerações nunca finais

A realização do projeto de extensão “Cinema brasileiro na escola” envolveu os elementos que constituem o tripé da universidade – ensino, pesquisa e extensão –, ao promover a capacitação de professores de Artes e de Língua Portuguesa, de forma a contribuir com: conhecimentos sobre a influência do texto e do contexto na produção do cinema brasileiro e nas atividades pedagógicas sobre o cinema nacional, que propiciam o desenvolvimento do senso crítico e o enriquecimento cultural dos estudantes da Educação Básica; a reflexão sobre a necessidade de fortalecer a resistência à colonização cultural advinda do cinema estrangeiro, que, mais do que interferir no modo de ser e de agir das pessoas, inibe o olhar para o Cinema Brasileiro pela sua própria gente e, conseqüentemente, inibe o olhar à identidade cultural de nosso país.

Tal projeto visou contribuir, também, para a efetiva prática do projeto de lei 7507/2010, transformado na Lei 13.006/14, de 26 de junho de 2014, a qual acrescenta ao Art. 26, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: § 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica

da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais.

Destarte, salienta-se como relevante as reflexões por parte dos professores participantes deste projeto, que o consideraram como um exemplo de formação continuada, principalmente, pela viabilização do diálogo entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Eles também enfatizaram a necessidade de continuidade de ações que envolvam as Universidades Estaduais das Escolas da Rede Estadual de Ensino, dentre elas, na formação de Professores para o uso educativo do Cinema Brasileiro.

Embora o foco de formação do Curso de Bacharelado em Cinema e Vídeo, da Unespar, Câmpus de Curitiba II, não seja o de formação de professores – como nas licenciaturas – os alunos podem, eventualmente, se tornar professores, em especial no Ensino Superior. Nesse sentido, esse projeto de extensão propiciou um espaço em que os professores assistiriam às aulas de estudantes – graduados e graduandos – do curso de Cinema, sob a supervisão dos professores orientadores deste projeto, a fim de aprender mais sobre o Cinema Brasileiro, num processo de trocas e debates, uma vez que os bolsistas detinham o conhecimento teórico acerca dos temas, e puderam ter a experiência didática por meio da apreensão de técnicas metodológicas e da leitura crítica acerca de suas possibilidades de aplicação. Desta forma, este projeto foi tanto uma possibilidade de inserção nos saberes sobre a arte do cinema para os professores quanto de inserção na prática pedagógica para os bolsistas, promovendo, assim, um encontro pertinente para o ensino do Cinema Brasileiro.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Lei 13.006/2014, de 26 de junho de 2014. Acrescenta parágrafo 8º, ao artigo 26, da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, MEC, 2014.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. TELLAROLI, Sérgio. São Paulo: Ática, 1979.

SIRINO, Salete Paulina Machado; PINHEIRO, Fábio Luciano Francener (orgs.). **Cinema brasileiro na escola: pra começo de conversa.** Curitiba: Unespar, 2014.

Sobre os autores

Acir Dias da Silva

Pós-Doutorado com pesquisa em memória e documentário (em curso). É Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na linha de pesquisa Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados. Professor Associado da (Unioeste), Câmpus de Cascavel. Pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais Olho, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisador do grupo de Pesquisa Confluências da Ficção, História e Memória na Literatura e nas Diversas Linguagens, da (Unioeste), Câmpus de Cascavel.

E-mail: acirdias@yahoo.com.br

Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi

Doutora em Comportamento Motor pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Curitiba II. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Dança, atuando na linha de pesquisa de Processos de Criação e Produção em Dança com interesse particular nas relações entre Dança e Neurociências e no estudo do corpo com deficiência na dança contemporânea, e Coordenadora do Programa de Acessibilidade da (Unespar). Coordena o projeto de extensão “Limites em Movimento: corpo em questão”, que promove a inclusão de pessoas com deficiência na Dança e atua como supervisora de estágio na Educação Básica com ênfase na Educação Inclusiva.

E-mail: seriobertoldi@gmail.com

Aline Ferreira Ril

Graduada em Dança (Bacharel e Licenciada) pela Universidade Estadual do

Paraná (Unespar), Câmpus de Curitiba II. Participou do Programa de Iniciação Científica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da Unespar. Atuou como bailarina da Companhia de dança Voo Livre no Estado de Mato Grosso e na área de produção em Dança no Grupo de Dança do Colégio Estadual do Paraná (DANCEP) em Curitiba PR, participando da produção e organização de obras artísticas do grupo. Possui experiência na área de Arte, com ênfase em execução, pesquisa e educação em Dança.

E-mail: alineril@hotmail.com

Denise Bandeira

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Artista, pesquisadora e professora e coordenadora do curso de Artes Visuais na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Curitiba II. Atuou na gestão de projetos de inovação tecnológica na área de telefonia móvel e de desenvolvimento de jogos eletrônicos, com apoio do CNPq e FINEP, entre 2003/2007. Representante das Artes Visuais no Conselho de Cultura do Estado do Paraná, gestão 2015/2016.

E-mail: denise@malisoft.com.br

Guaraci da Silva Lopes Martins

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Curitiba II. Membro do GT Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas-ABRACE e Líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada. Coordenadora de área do subprojeto de teatro A Pedagogia do Teatro em Diálogo com a Formação Docente vinculado ao PIBID/Unespar, Câmpus de Curitiba II. Atua, sobretudo, em pesquisas com enfoque no ensino do Teatro associado ao processo construído das identidades de gênero e sexualidades.

E-mail: guaraci.martins@gmail.com

Marila Annibelli Vellozo

Doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professora Adjunta do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Curitiba II. Líder do Grupo de Pesquisa em Dança da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). É Professora, practitioner e educadora do Movimento Somático pela School for Body-Mind Centering. E também professora convidada do Programa Brasileiro de BMC (São Paulo e Montevideo/Uruguay, do Workshop em Psicologia Transpessoal e Retiro de Mortos, em Oaxaca/México, como colaboradora do Dr. Sven Doehner, desde 2013). Coreógrafa, criadora-intérprete.

E-mail: marilaemovimento@hotmail.com

Mauren Teuber

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Curitiba II. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Ensino e Formação Continuada – Unespar/Câmpus de Curitiba II e do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (UFPR). Desenvolve pesquisas na área de formação de professores, com enfoque nas relações entre artista-professor-pesquisador e sobre materiais didáticos para Artes Visuais.

E-mail: maurentauber@gmail.com

Robson Rosseto

Doutorando em Artes da Cena no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Curitiba II. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada, Unespar/Câmpus de Curitiba II e Membro do GT Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas-ABRACE. Orientador de projetos de formação continuada de professores da rede pública de ensino do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, da Secretaria de Estado

de Educação do Paraná. Foi membro da Comissão de análise técnica dos projetos do Mecenato, subsidiado pelo Programa de Apoio e Incentivo à Cultura na área do Teatro da Fundação Cultural de Curitiba (biênio 2011-2012). Desenvolve pesquisas na área da pedagogia teatral, com enfoque na formação do artista-professor, atuando nos seguintes temas: metodologias do ensino do teatro, processos criativos cênicos, improvisação e recepção teatral.

E-mail: robsonrosseto@hotmail.com

Rosemeri Rocha da Silva

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Artista, coreógrafa, professora e pesquisadora em Dança, com foco nos estudos perceptivos do corpo e em processos criativos em Dança. É Professora do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Curitiba II, é coordenadora do projeto de extensão: UM Núcleo de pesquisa artística em Dança do Câmpus de Curitiba II, desde 2000 desenvolve projetos de criação enfatizando o corpo como ponto de partida e seus cruzamentos artísticos, científicos e políticos. Dentro deste núcleo, coordena o projeto Improviso Dança e Música em parceria com a Summus: Contato Improvisação desde 2010 nos ambientes do MON (Museu Oscar Niemeyer) e Casa Hoffmann, Centro de Estudos do Movimento. É co-fundadora do Batton-organização de Dança, onde participa de editais de produção pelo estado e país.

E-mail: rosemerirocha@hotmail.com

Salete Paulina Machado Sirino

Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Diretora do Centro de Artes, Professora do Curso de Bacharelado em Cinema e Vídeo e Coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Cinema, com ênfase em Produção, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Câmpus de Curitiba II. Líder do Grupo de Pesquisa GPCine Estudos do Cinema, no qual coordena a Linha de Pesquisa Cinema Brasileiro: da criação à difusão. Dentre suas atuações como Roteirista, Diretora e

Produtora de Cinema destacam-se: Roteirista e Diretora do filme “Travessias” (2015); Co-autora e codiretora do filme “A Tímida Luz de Velas das Últimas Esperanças” (2012), de Jackson Antunes; Diretora de Produção do filme “Curitiba Zero Grau” (2010), de Eloi Pires Ferreira; Diretora e Roteirista do documentário “Estrada do Colono” (2009). Presidiu a AVEC/PR – Associação de Cinema e Vídeo do Paraná, gestões 2010/2012 e 2012/2014.

E-mail: saletems@uol.com.br

Solange Straube Stecz

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Curso de Bacharelado em Cinema e Vídeo, da Universidade Estadual do Paraná, Unespar, Câmpus de Curitiba II, e de módulos de cursos de pós-graduação Lato Sensu na Unespar, Universidade Tuiuti do Paraná e Universidade Positivo. Integra o Grupo de Pesquisa GPCine Estudos do Cinema, no qual Coordena a Linha de Pesquisa Cinema e Educação e o EDUCINE: Laboratório de Cinema e Educação, da Unespar, Câmpus de Curitiba II. Tem organizado e coordenado Mesas e Debates, em especial, sobre Cinema e Educação, no Seminário Nacional Cinema em Perspectiva, realizado anualmente desde 2011. Membro do Comitê Nacional do Brasil do Programa Memória do Mundo da (Unesco), gestão 2015/2017. Membro da diretoria do Congresso Brasileiro de Cinema, gestão 2014/2016. Diretora de Cultura da Universidade Estadual do Paraná. Conselheira pela área do audiovisual do Conselho Estadual de Cultura do Paraná, gestão 2012-2014 e gestão 2014-2016, e da Secretaria Nacional do Centro de Pesquisadores do Cinema Brasileiro, gestão 2014-2016 e gestão 2015-2017, e da Secretaria Nacional do Centro de Pesquisadores do Cinema Brasileiro, gestão 2016-2018.

E-mail: solange.stecz@gmail.com

Coleção

Diversidades do Conhecimento



**Formação humana:
espaços e representações**
Cristina Satiê de Oliveira Pátaro
Marcos Clair Bovo
(orgs.)



**Educação, políticas e
representações docentes**
Danielle Marafon e
Ricardo Fernandes Pátaro
(orgs.)



**Olhares:
audiovisualidades
contemporâneas
brasileiras**
Ana Lesnovki
Cristiane Wosniak
(orgs.)



**Geografia, espaço e
sociedade: uma análise
plural**
Ana Paula Colavite,
Eloisa Silva de Paula Parolin e
Nair Gloria Massoquim
(orgs.)



**Criação, ensino e
produção de
conhecimento em artes
visuais, cinema, dança e
teatro**
Maria Annibelli Vellozo
Solange Straube Stecz
(orgs.)



**Ensaio de história:
ensino, historiografia e
gênero**
Fábio André Hahn
Frank Antônio Mezzomo
(orgs.)



**Pesquisas em educação
matemática: implicações
para o ensino**
Talita Securun dos Santos
Fábio Alexandre Borges
(orgs.)



**Sociedade e
desenvolvimento:
diálogos interdisciplinares**
Edcleia Aparecida Basso
Maria Izabel Rodrigues Tognato
(orgs.)

